

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



Regulação da motivação: Avaliação e promoção da dimensão motivacional
da aprendizagem autorregulada
- contributos de alunos e professores –

Ana Paula de Oliveira Paulino

Orientadora: Professora Doutora Adelina Natércia Cunha Lopes da Silva

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor no ramo de
Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação

2015

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



Regulação da motivação: Avaliação e promoção da dimensão motivacional
da aprendizagem autorregulada
- contributos de alunos e professores –

Orientadora: Professora Doutora Adelina Natércia Cunha Lopes da Silva

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor no ramo de
Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação

Júri:

Presidente: Doutora Isabel Maria de Santa Bárbara Teixeira Nunes Narciso Davide

Vogais:

Doutora Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão

Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Doutora Luisa Maria Soares Faria

Professora Associada com Agregação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Doutora Maria Manuela de Amorim Calheiros

Professora Auxiliar da Escola de Ciências Sociais e Humanas do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Doutora Adelina Natércia Cunha Lopes da Silva

Professora Catedrática Jubilada da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

Doutora Ana Margarida Vieira da Veiga Simão

Professora Associada com Agregação da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/68945/2010)

**Para os meus filhos, porque são o meu sonho,
o meu presente e o meu futuro.**

Esta tese representa muito mais do que uma investigação. Foi uma etapa da minha vida repleta de aprendizagens, de dúvidas e de emoções fortes. Ao longo destes anos, descobri mais de mim, descobri mais dos outros, descobri mais do que a psicologia significa na minha vida. Fui psicóloga, fui investigadora, fui mãe. E por tantas experiências, esta não pode ser apenas uma tese, é uma jornada. Um caminho de perguntas, que construí devagar, com avanços e solavancos, com mais e muitas reflexões. Um percurso movido pelo interesse de saber mais, de aprender mais, de descobrir mais. Horas de leituras de manuais, momentos intermináveis de revisões, decisões difíceis e mudanças necessárias de última hora. A quem ler as páginas que se seguem, deixo a mensagem de caminhada, de desenvolvimento e de aprendizagem, que em tudo representou esta etapa. Estou agora muito mais motivada para continuar a aprender. Na verdade, estou agora muito mais preparada para (re)começar.

“I can't go back to yesterday because I was a different person then.”

Lewis Carroll, *Alice in Wonderland*

Agradecimentos

À Professora Doutora Adelina Lopes da Silva, orientadora desta investigação, pelo acolhimento das minhas ideias, pela confiança que depositou em mim e pelo privilégio de ter aprendido tanto e sempre, em cada reunião de trabalho. Obrigada pela oportunidade de ter o seu exemplo docente e de investigadora e mais ainda, pelas palavras de apoio e encorajamento, que me ofereceu ao longo deste percurso.

À Doutora Isabel Sá, co orientadora deste trabalho, pelos ensinamentos práticos e pelos conselhos valiosíssimos nas etapas mais metodológicas e estatísticas da investigação. A sua opinião crítica, segura e (sempre) compreensiva das minhas dúvidas foram essenciais para a execução deste trabalho.

À Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão, por tão bem me ter recebido no grupo e pelas oportunidades de aprendizagem e de investigação que me proporcionou. Obrigada pela «regulação» dos meus (tantos) projetos e páginas e pelo carinho nos momentos menos bons deste caminho.

À Professora Doutora Magda Roberto, ao Professor Doutor Cícero Pereira e ao Professor Doutor Aristides Ferreira, pelas imprescindíveis lições estatísticas, que tornaram o que era inicialmente impossível, em algo, pelo menos, alcançável.

À Fundação para Ciência e Tecnologia, pelo financiamento deste projeto através de uma Bolsa de Doutoramento, o que possibilitou a realização do trabalho e, afinal, me motivou a «regressar à investigação».

À Direção das Escolas, aos pais e aos alunos que participaram nestes estudos e me permitem estar hoje aqui, a escrever esta página, primeira de todas as outras. Eles que me entusiasmam a querer continuar a estudar, a investigar e a tentar encontrar respostas para os seus (nossos) problemas.

Aos professores que colaboraram em todas as etapas desta investigação, em particular aqueles que estiveram nas discussões de grupo. Obrigada pela oportunidade de partilhar saberes e experiências e por tudo o que me ensinaram. Uma palavra especial à Professora Manuela Paiva, para sempre minha REPIS, por todo o empenho e ajuda ao longo desta e de outras jornadas, em que me acompanhou nos últimos anos.

Aos meus colegas de doutoramento e investigação, companheiros da sala A321, agradeço todas as horas de partilhas, de reflexões e de outras reivindicações. Com a vossa presença «esta casa» tornou-se um lugar de conforto, aprendizagem e alegria, o que me ajudou a concretizar este trabalho com muito mais motivação.

Aos meus colegas do PEAAR, pela constante ajuda, pelo apoio estatístico, metodológico e emocional e pela prestimosa colaboração nestes quatro anos. Convosco aprendi que *partilhar, ajudar, discutir e colaborar* são afinal outras formas de pensar o verbo «*investigar*» tão ou mais importantes.

Às colegas e amigas Anabela Malpique, Ana Isa Figueira, Alzira Matias e Paula Ferreira, pelas leituras críticas, pelas traduções e, sobretudo, pelo companheirismo nos momentos melhores e piores desta aventura. Como em tudo, há sempre quem fica e vocês ficam para sempre.

À minha amiga e colega (já) de muitas aventuras, Ana Beato, pelas horas em que «doutorámos», rimos e, principalmente, por «aquele abraço», nos momentos em que precisei (só) de chorar. Sabes bem. Tomara que os nossos trajetos continuem a par e nos permitam outras caminhadas em conjunto.

Ao meu amigo para a vida, Nuno Barros, que me disse algures num almoço em Lisboa, «*Faz o projeto, tenta!*» e em muito me incentivou a embarcar nesta jornada. Obrigada por este «momento» e pelos tantos outros em que partilhámos graças e desgraças dos trilhos da investigação.

A dois Pedro(s) muito especiais, os meus queridos amigos, Pedro Rodrigues e Pedro Palrão. Obrigada pelo apoio e pela compreensão da minha ausência nos anos em que estive a «doutorar». Agradeço todo o carinho e atenção que sempre me dedicaram ao longo deste tempo.

Às minhas amigas do coração, Ana Ângelo, Jacinta Gonçalves, Joana Inácio e Sílvia Noné, por estes muitos anos de amizade e encorajamento. Pela dedicação a mim e à minha família, pelas horas de alegrias e desabafos e por continuarmos sempre «desprevenidas» a abraçar os percursos umas das outras.

À minha família, pelo apoio, pelo carinho e pelo interesse com que sempre me acompanharam. Vocês, que são o meu credo, obrigada por me terem ensinado o que sei e o que sou e por continuarem sempre perto.

Àqueles que já partiram, mas continuam sempre comigo, aos meus avôs.

Ao meu marido, Ricardo, pelo ombro em todas as horas, pelo amor e pela paciência, nestes anos de pesquisa, de entrega e de tantas horas de trabalho. Obrigada pela compreensão, pelo incentivo e por teres sempre acreditado em mim, sobretudo nos momentos em que eu própria duvidei. Parece que tinhas razão: consegui chegar ao fim. Foi mais um capítulo de esforço e de partilha, que fizemos juntos, para acrescentar à nossa estória, porque afinal «*Por mais que passem os anos. Por menos que eu faça planos. Sais-me sempre a sorte grande. Agarrada a ti, vou sem hesitar*».

Àqueles que me amaram antes de me conhecer e que, antes de todos, me ensinaram a perguntar: aos meus pais, Manuela e João Paulino. Porque mais uma vez estiveram comigo nesta aventura, esquecendo as suas dores e curando as minhas angústias. Obrigada pelo amor incondicional e pelas (tantas) horas que dedicaram à nossa família; obrigada pelo exemplo de coragem, de fé e de inesgotável força na superação dos obstáculos. Agora que volto atrás nesta viagem, estou certa de que tudo isto só foi possível, porque vos tive sempre ao meu lado. Grata por tudo e para sempre.

Aos meus filhos, Rodrigo e Pedro, por existirem e por darem sentido a cada instante da minha vida. Vocês que fizeram comigo, e dentro de mim, grande parte deste percurso e me inspiraram em todos os momentos de dúvidas e dificuldades. Fica a promessa de a partir de agora, ter mais tempo para tudo e para tanto. A vós dedico esta conquista, porque foram e serão para sempre, parte de mim.

Esta investigação foi financiada por fundos nacionais do Ministério Português da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior através da bolsa SFRH/BD/68945/2010, concedida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Resumo

As crenças motivacionais e os processos de autorregulação da aprendizagem são cruciais para compreendermos a forma como os alunos aprendem e se adaptam ao contexto escolar. Ao nível da intervenção é fundamental perceber, por um lado, quais as crenças pessoais que se relacionam com o esforço ativo dos alunos na regulação da sua aprendizagem; e por outro explorar possíveis variáveis do contexto escolar que possam ter influência no processo de aprendizagem. A relação entre uma maior motivação e um melhor envolvimento, persistência, desempenho e resultados escolares, tem sido suportada empiricamente de modo muito consistente em diversos contextos, com diferentes tipos de alunos e de tarefas de aprendizagem. Apesar de enfatizado com menos frequência, a regulação intencional da motivação por parte dos alunos tem sido identificada e descrita em diversos modelos teóricos. A autorregulação da motivação refere-se à competência do aluno para mobilizar e gerir estratégias que o estimulem a iniciar, continuar e terminar, de forma bem-sucedida, as tarefas escolares. Este processo assume-se como um elemento essencial, mas menos estudado no processo de autorregulação da aprendizagem, no qual se foca este trabalho. A investigação atual no domínio da regulação da motivação salienta também a pertinência de explorar o impacto do contexto escolar, uma vez que diversos estudos comprovam a influência do contexto na motivação, de uma forma geral. Os resultados obtidos sugerem que as crenças e as práticas educativas dos professores influenciam as crenças motivacionais dos alunos e a sua atuação escolar. Por estes motivos e numa perspetiva sociocognitiva da motivação e da aprendizagem autorregulada, esta investigação assumiu como objetivos explorar as crenças e as estratégias motivacionais do próprio aprendente e dos professores, enquanto elementos privilegiados do contexto de aprendizagem. Neste

enquadramento, foram definidas como questões de investigação: 1) qual a relação entre as crenças motivacionais dos alunos (expectativas de auto eficácia, metas de realização e valor da tarefa) e as estratégias de regulação da motivação?; 2) a utilização destas estratégias é determinada por aquelas crenças pessoais?; 3) qual a perceção dos professores acerca das variáveis motivacionais associadas à motivação dos alunos?; e 4) através de que estratégias os professores consideram ser possível intervir para promover a motivação dos alunos? Para responder a estas questões, realizaram-se dois estudos, com recurso a metodologias quantitativa e qualitativa, com alunos e professores do 3ºCiclo do Ensino Básico. O primeiro estudo constou da construção, desenvolvimento e validação de um instrumento, composto por duas escalas de autorrelato para estudantes do 3º Ciclo de Escolaridade, intitulado Escalas de Autorregulação da Motivação para a Aprendizagem (EAMA). Mais detalhadamente, este estudo incluiu: a) a construção das escalas e a análise das qualidades psicométricas do instrumento, numa amostra de 316 alunos do 3º Ciclo de escolaridade na região de Lisboa; b) a análise das potenciais diferenças de género e ano escolar, na amostra supracitada e, c) prosseguindo o trabalho de desenvolvimento do instrumento, após a primeira aplicação e análise exploratória dos resultados foi feita outra aplicação da escala a uma amostra mais alargada e o estudo confirmatório realizado com 550 alunos do 3º Ciclo de Escolaridade, da região de Lisboa. Os resultados indicaram boas características de fiabilidade e validade das escalas e distinguem quatro tipos de crenças (metas de resultado por aproximação e por evitamento, expectativas de auto eficácia e valor da tarefa) e quatro tipos de estratégias de regulação da motivação (regulação pelo valor e metas de aprendizagem, autorreforços, regulação pelo interesse situacional, regulação pelas metas de resultado por evitamento). Verifica-se ainda que as expectativas de auto eficácia, o valor da tarefa

e as metas de realização são bons preditores do uso das estratégias. Foram encontradas diferenças entre os géneros e o ano escolar na utilização de estratégias e nas crenças motivacionais. O segundo estudo consistiu na realização e análise de duas entrevistas *focus group*, com 11 professores do 3ºciclo de escolaridade, cujo objetivo era conhecer e discutir as crenças dos professores acerca da motivação dos alunos e das estratégias que os próprios consideram poder utilizar para intervir naquela. Os resultados foram examinados através da análise temática, a partir da qual se identificaram temas e subtemas, tais como: aspetos facilitadores (e.g., centrados no aluno, no professor, no contexto familiar e escolar) e não facilitadores da motivação (e.g., falta de motivação intrínseca, papel do contexto cultural e social) e; estratégias facilitadoras (e.g., mostrar a utilidade dos conteúdos programáticos e propôr tarefas inovadoras) e não facilitadoras (e.g., o reforço em público e a proposta de temas livres de trabalho) da motivação dos alunos. Numa análise geral, verifica-se que os resultados obtidos acrescentam informação sobre a regulação da motivação da aprendizagem. Em primeiro lugar, foi desenvolvido um instrumento específico para o estudo deste processo, que tem sido, maioritariamente, investigado como parte da autorregulação da aprendizagem, o que permite a exploração da relação entre crenças e estratégias motivacionais. Pelo seu carácter inovador, o desenvolvimento da EAMA poderá fornecer um contributo relevante para conhecer e intervir sobre a motivação dos alunos para aprender (e.g., para o desenho e avaliação de programas de intervenção em contexto escolar). Em segundo lugar, conhecer as crenças e as estratégias dos professores sobre a motivação na aprendizagem, contribui para aumentar o conhecimento sobre algumas características do contexto, no qual decorre (influenciando e sendo influenciado) o processo de regulação da aprendizagem e da motivação. Por outro lado, explorar e continuar a

investigar neste domínio, possibilitará a reflexão e discussão sobre as práticas educativas dos professores e a forma como estas podem promover e interagir com as crenças e estratégias dos alunos. Serão discutidas limitações dos estudos e outras implicações para a investigação e intervenção.

Palavras chave: regulação da motivação, crenças motivacionais, estratégias de aprendizagem, alunos do 3º Ciclo de Escolaridade, professores do 3º Ciclo de Escolaridade

Abstract

Motivational beliefs and self-regulated learning are critical for understanding how students learn and adapt to their school environment. When designing intervention programs is important to understand which motivational beliefs are related to students' efforts for regulating their learning as well as to explore possible variables of the school context that might influence the learning process. There is strong evidence that motivation improves school engagement, persistence, and performance across different contexts, learners and learning tasks. Although less often emphasized, the process of regulation of motivation has been identified and described in many theoretical models. Self-regulation of motivation refers to students' competence to regulate their motivation in order to initiate, maintain or finish school tasks successfully. Such process proved to be essential within the context of self-regulated learning. Few studies have examined, however, regulation of motivation, which is the focus of the present work. Current research discusses the importance of school contexts in self-regulation of motivation by students, and its importance/role for learning. Literature describes that teachers' beliefs and educational practices influence students' motivational beliefs and their school achievement. Following a socio cognitive framework for studying motivation and self-regulated learning, and based on previous research, the present study aims to explore motivational beliefs and strategies of two important elements of learning: students and teachers. The following research questions were formulated: 1) What is the relationship between students' motivational beliefs (self-efficacy expectations, achievement goals, and task value) and the strategies they use for regulation of motivation?; 2) Is strategy use determined by those personal beliefs ?; 3) What do teachers believe regarding motivational variables associated with student motivation ?; and 4) Which strategies do

teachers find possible to intervene in the promotion of students' motivation? In order to answer these questions, two studies were conducted through quantitative and qualitative methodologies with students and teachers of 3rd Cycle of Education. The first study consisted of the construction, development and validation of an assessment tool composed by two self-report scales named Self-Regulation of Motivation for Learning Scales (SRMLS). More specifically, this study included: a) the construction of two scales and the analysis of the psychometric properties of the instrument in a sample of 316 students of the 3rd cycle of education in the metropolitan region of Lisbon; b) analyses of gender and grade differences; and c) conducting a confirmatory study with 550 students from the same school years and educational area, extending the instrument development. Results indicated good reliability and validity properties of the scale distinguishing four types of beliefs - performance approach and avoidance goals, self-efficacy expectations and task value -, and four types of regulation of motivation strategies - regulation of value and learning goals, self-consequating, regulation of situational interest, and regulation of performance-avoidance goals. Self-efficacy expectations, task value and achievement goals proved to be good predictors of the use of the reported strategies. Gender and grade differences were found on motivational beliefs and motivational strategies. The second study consisted on the development and analysis of two focus group interviews with 11 teachers of 3rd Cycle of Education. The focus groups aimed to explore and to discuss teachers' beliefs about students' motivation and strategies they consider useful to promote it. The results were examined through thematic analysis. Themes and sub-themes were identified, namely: a) facilitating motivation (e.g., centered on the student, the teacher, the family, and the school context) and not facilitating motivation (e.g., lack of intrinsic motivation, role of

the cultural, and social context); and facilitating (e.g., show the usefulness of the contents and propose innovative tasks) and not facilitating strategies (e.g., public reinforcement and free themes activities) for student motivation. Globally, it can be assumed that results add information on the regulation of motivation for learning process. First, a specific instrument for the study of this process, which has been mostly investigated as part of self-regulation of learning, was developed. Such tool allows a better exploration of the relationship between beliefs and motivational strategies. Due to its innovative character, the development of the SRMLS may provide an important contribution to understand and intervene on students' motivation to learn (e.g., for the design and evaluation of interventions in school contexts). Second, by exploring teachers' beliefs about students' motivations, this investigation helped to raise awareness of some contexts features in which regulation of motivation process happens (influencing and being influenced). On the other hand, one may consider that these studies' findings promote the reflection on teachers' educational practices and how they can promote and interact with students' beliefs and strategies. Limitations and other implications for research and intervention are discussed.

Keywords: regulation of motivation, motivational beliefs, motivational strategies, 3rd Cycle of Education students, 3rd Cycle of Education teachers

Índice

Lista de Tabelas.....	xxiv
Lista de Figuras.....	xxv
Introdução.....	1
A Autorregulação da Aprendizagem.....	5
A Componente Motivação no Processo de Autorregulação da Aprendizagem.....	8
A Autorregulação da Motivação na Aprendizagem.....	10
Determinantes Pessoais e Contextuais da Motivação para a Autorregulação na Aprendizagem.....	13
Crenças Motivacionais – Expectativas, Valor e Metas de Realização dos Alunos	15
Expectativas da Auto eficácia.....	16
Valor da Tarefa.....	19
Metas de Realização.....	23
Autorregulação da Motivação na Adolescência.....	30
O Papel dos Professores na Promoção da Autorregulação da Motivação para a Aprendizagem no Contexto Escolar.....	34
As Crenças dos Professores sobre a Motivação dos Alunos.....	37
Os Obstáculos à Motivação dos Alunos na Perspetiva dos Professores.....	38
Capítulo I – Determinantes Pessoais na Utilização de Estratégias de Regulação da Motivação.....	43
Nota Introdutória.....	44
Crenças e Estratégias da Motivação na Aprendizagem: Desenvolvimento de um Instrumento.....	45
Resumo.....	45
Introdução.....	46
A Regulação da Motivação para a Aprendizagem.....	47
Método.....	54
Participantes.....	54
Instrumento.....	54
Procedimento.....	58
Análise dos Dados.....	58

Resultados.....	59
Análise Fatorial Exploratória.....	59
Análise Descritiva.....	66
Correlações entre as Variáveis.....	67
Discussão dos Resultados.....	69
Diferenças nas Crenças e nas Estratégias de Regulação da Motivação.....	71
As Estratégias de Regulação da Motivação e as Crenças Motivacionais.....	72
Considerações Finais.....	74
Autorregulação da Motivação: Crenças e Estratégias de Alunos Portugueses do 7º ao 9º de Escolaridade.....	76
Resumo.....	76
Introdução.....	77
Método.....	83
Participantes.....	83
Instrumento.....	84
Procedimento.....	85
Análise dos Dados.....	86
Resultados.....	86
Análise Descritiva.....	86
Correlações Bivariadas.....	89
Análises de Variância.....	90
Análises de Regressão.....	91
Discussão dos Resultados.....	93
Considerações Finais.....	97
Self-Regulation of Motivation for Learning Scales (SRMLS): Extending the Development and Validation Processes of an Assessment Tool for Middle School Students.....	100
Abstract.....	100
Introduction.....	101
Self-Regulatory Processes within a Motivational Dimension of Self-Regulated Learning.....	104
Task Value.....	104
Achievement Goals.....	105

Self-Efficacy Expectations.....	105
Motivational Regulation Strategies.....	107
Method.....	109
Participants.....	109
Procedure.....	110
Measures.....	110
Self-Regulation of Motivation for Learning Scales.....	110
Other Measures.....	111
Data Analysis.....	111
Results.....	112
Exploratory Factor Analysis.....	112
Descriptive and Bivariate Analysis.....	115
Motivational Beliefs.....	115
Motivational Regulation Strategies.....	115
Confirmatory Factor Analysis.....	116
Motivational Beliefs Scale.....	117
Motivational Regulation Strategies Scale.....	118
Concurrent Validity.....	121
Discussion and Conclusions.....	122

Capítulo II – Crenças e Estratégias de Professores do 3ºCiclo de Escolaridade sobre a Promoção da Motivação nos Alunos..... 129

Nota Introdutória.....	130
Crenças e Estratégias de Professores do 3ºCiclo de Escolaridade sobre a Promoção da Motivação nos Alunos.....	131
Resumo.....	131
Introdução.....	132
Os Professores e a Motivação para a Aprendizagem.....	135
As Crenças dos Professores sobre a Motivação dos Alunos.....	138
A Desmotivação dos Alunos na Perspetiva dos Professores.....	140
Objetivos de Estudo e Questões de Investigação.....	141
Método.....	142
Participantes.....	142

Metodologia.....	142
Procedimento.....	143
Análise dos Dados.....	144
Apresentação e Discussão dos Resultados.....	147
Crenças sobre as Dimensões Facilitadoras da Motivação dos Alunos.....	151
Centradas na Atuação do Aluno.....	151
Centradas na Atuação do Professor.....	153
Centradas na Influência das Condições Físicas da Escola...	153
Centradas na Influência do Contexto Familiar.....	153
Centradas na Influência do Currículo Escolar.....	153
Crenças sobre as Dimensões Não Facilitadoras da Motivação dos Alunos.....	154
Centradas na Atuação do Aluno.....	154
Centradas na Atuação do Professor.....	155
Centradas na Influência da Escola e da Organização Escolar.....	155
Centradas na Influência do Contexto Familiar.....	156
Centradas na Influência do Contexto Social e Cultural.....	157
Estratégias para Promover a Motivação dos Alunos.....	157
Adotar Práticas Pedagógicas Dirigidas a um Maior Envolvimento do Aluno em Sala de Aula.....	158
Promover um Clima de Sala de Aula que Realce o Apoio Social.....	158
Reformular a Avaliação dos Conhecimentos.....	159
Valorizar a Aprendizagem e o Comportamento do Aluno...	159
Considerações Finais.....	161
Conclusões Gerais.....	166
Síntese dos Principais Resultados.....	167
Limitações e Investigação Futura.....	178
Contributos para a Investigação e Prática Educativa.....	180
Referências.....	186
Anexo A.....	208

Anexo B.....	210
Anexo C.....	214
Anexo D.....	217

Lista de Tabelas

Tabela 1	Estrutura fatorial das crenças motivacionais.....	59
Tabela 2	Estrutura fatorial das estratégias de regulação da motivação...	60
Tabela 3	Análise estatística dos itens das crenças motivacionais.....	62
Tabela 4	Análise estatística dos itens das estratégias motivacionais.....	63
Tabela 5	Análise descritiva e correlações entre as variáveis em estudo..	64
Tabela 6	Análise decritiva e correlações entre as variáveis em estudo...	88
Tabela 7	Coeficientes estandardizados das regressões para a predição do uso de estratégias de AMA.....	92
Tabela 8	Descriptive statistics and bivariate correlations for variables in the study.....	114
Tabela 9	Fit indices for the confirmatory factor analysis.....	119

Lista de Figuras

Figura 1	Standardized factor loadings obtained in the CFA.....	120
Figura 2	Crenças dos participantes sobre as dimensões facilitadoras da motivação escolar dos alunos.....	148
Figura 3	Crenças dos participantes sobre as dimensões não facilitadoras da motivação escolar dos alunos.....	149
Figura 4	Estratégias facilitadoras e não facilitadoras da motivação escolar dos alunos segundo os participantes.....	150

INTRODUÇÃO

«If the tasks in school were always enjoyable, the material constantly interesting and highly valued and students always confident in their abilities, regulating motivation might be unnecessary. Until this ideal can be reached, regulation of students' motivation will be an important concern»

Christopher Wolters

Introdução¹

A escola ajuda os jovens a desenvolver aptidões e competências fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal. A experiência escolar de um aluno afeta não só o seu desenvolvimento, mas também o seu lugar na sociedade, o nível de escolaridade que atinge e as oportunidades de emprego que poderá vir a ter. Por outro lado, a qualidade do ensino está relacionada com os modelos de formação que os professores recebem, com as exigências que lhes são colocadas, com os papéis que são convidados a desempenhar e com os recursos que lhes são disponibilizados.

A promoção de uma escolaridade de sucesso e o combate ao insucesso e abandono escolares são temas de maior interesse para educadores, psicólogos e políticos (Wang, Willett, & Eccles, 2011). De acordo com a atual legislação portuguesa (Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho do Ministério da Educação e Ciência, 2012), o ensino básico consiste numa formação geral comum a todos os alunos, que proporcione a aquisição

¹ Este capítulo inclui informação dos seguintes artigos publicados:

Paulino, P. & Lopes da Silva, A. (2011). Knowing how to learn and how to teach motivation: Contributions from self-regulation of motivation to a more effective learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 646-655.

Paulino, P. & Lopes da Silva, A. (2012). Promover a regulação da motivação na aprendizagem. *Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel*, 42, 96-118.

dos conhecimentos fundamentais para o prosseguimento da escolaridade. Mais ainda, definem-se como princípios orientadores a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico, o ensino secundário e a articulação com o mundo do trabalho (Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho do Ministério da Educação e Ciência, 2012), revelando-se a preocupação com o sucesso dos alunos ao longo do percurso escolar.

Mas abordar a escolaridade e o sucesso escolar é refletir acerca da aprendizagem e dos fatores que nele incorrem, compreender como os estudantes atuam e dirigem os seus esforços para aprender e como interagem com o contexto escolar.

A motivação é reconhecida atualmente como uma área fundamental para a aprendizagem, uma vez que implica a competência do estudante para mobilizar e gerir estratégias que o estimulem a realizar e/ou a persistir nas tarefas escolares (Wolters, 2003, 2011; Zimmerman, 2008). A investigação realizada nos últimos 20 anos realça o papel das variáveis motivacionais enquanto determinantes para o envolvimento escolar dos alunos, a sua aprendizagem e o desempenho em contextos escolares e académicos (Anderman & Wolters, 2006; Pintrich & Schunk, 2002). Estudar a dimensão motivacional parece ser igualmente útil para explicar porque os alunos com níveis semelhantes de competências cognitivas atingem diferentes níveis de desempenho, o que permite melhor compreender e combater o insucesso escolar (Wolters, 2003, 2011).

Diversos estudos sugerem que estimular os alunos a regular a sua aprendizagem, i.e. a tornarem-se mais autónomos e responsáveis na gestão da sua aprendizagem, nomeadamente, dos processos metacognitivos, motivacionais e comportamentais nela implicados (Boekaerts, 1996; Boekaerts & Corno, 2005; Zimmerman 1995, 2000, 2002), promove a aquisição, a transferência e o aprofundamento de competências e conhecimentos. Quando é dada aos alunos a possibilidade de assumirem um papel ativo

e intencional na elaboração dos seus objetivos escolares, na monitorização da sua aprendizagem, na gestão da sua motivação e no envolvimento em comportamentos específicos (por exemplo, na aplicação de estratégias de estudo), então estarão criadas as condições para uma melhor aprendizagem e sucesso escolar (e.g., Pintrich, 2000; Schunk, 2001, Wolters, 2003, Zimmerman, 2000). Ou seja, melhorar o desempenho escolar pode ser conseguido através de uma consciencialização crescente sobre a utilidade e a aplicação de estratégias de autorregulação, ao longo do processo de aprendizagem, do desenvolvimento e da escolaridade (Labuhn, Zimmerman, & Hasselhorn, 2010).

À medida que os ciclos de escolaridade avançam, é esperado que os alunos sejam capazes de se envolverem em processos de aprendizagem mais complexos e que exigem uma maior autonomia, para os quais é necessário estarem motivados, disporem e desenvolverem estratégias de aprendizagem cada vez mais elaboradas e adaptadas. Para que tal aconteça, autores de diferentes abordagens teóricas (cf. Winne 2001; Pintrich, 2003; Zimmerman, 2000), consideram que o uso sistemático de estratégias metacognitivas, motivacionais e comportamentais promove nos alunos uma aprendizagem mais eficaz e um melhor desempenho escolar. O grau em que os alunos usam este tipo de estratégias, e proactivamente, regulam os seus processos de aprendizagem, tem sido designado por autorregulação da aprendizagem.

A Aprendizagem Autorregulada (AA) é reconhecida como uma componente essencial de aprendizagem (Jarvela & Jarvenoja, 2011; Zimmerman, 2008), constituindo um dos temas mais estudados na área da investigação e utilizado no campo empírico (Cleary & Zimmerman, 2004; Schunk & Mullen, 2013; Zimmerman, 2008; Zimmerman & Kitsantas, 2014).

Neste trabalho propomo-nos a estudar a dimensão motivacional da aprendizagem autorregulada, que embora essencial, conta com pouca investigação a respeito. No sentido de melhor enquadrar este conceito, iremos começar por fazer uma breve revisão do processo de autorregulação da aprendizagem.

A Autorregulação da Aprendizagem

Os modelos de Aprendizagem Autorregulada (AA) têm sido usados como quadros conceptuais para compreender o envolvimento e o desempenho dos alunos em contextos escolares e académicos há mais de 20 anos (Bandura, 1993; Corno, 1989; Schunk, Pintrich & Meece, 2008; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Ao longo deste tempo, têm-se discutido quais as componentes chave daquilo que são as boas competências de autorregulação e tem vindo a ser cada vez mais reconhecida a sua importância para a aprendizagem.

A AA implica que o aluno domine e seja capaz de gerir um conjunto de componentes de ordem metacognitiva, motivacional e comportamental, que interagem na definição de objetivos, na perceção da tarefa, na monitorização da ação e na avaliação do resultado atingido, os quais são considerados relevantes para uma aprendizagem eficaz e para o sucesso escolar (Boekaerts & Corno, 2005; Zimmerman, 2000, 2008, 2013).

A definição de autorregulação atravessa vários campos de estudo incluindo a cognição, a resolução de problemas, a tomada de decisão, a metacognição, a motivação, entre outras; sendo que cada uma destas áreas é diversamente focada em diferentes perspetivas (fenomenológica, e.g., McCombs & Whistler, 1989; sociocognitiva, e.g., Bandura, 1993, Schunk, 2001 e Zimmerman & Bandura, 1994; volitiva, e.g., Corno,

1989; vygotskiana, e.g., Rohrkemper, 1989; e cognitivoconstrutivista, e.g., Paris & Byrnes, 1989).

Aspetos comuns à maioria destes modelos, interpretam a AA como um processo intencional, que atua em função dos objetivos desejados, que ocorre de forma dinâmica através de diferentes fases, que faz apelo à interação de diversos processos psicológicos, como os cognitivos, metacognitivos, comportamentais e motivacionais, que conduz à organização e apropriação da informação e sua aplicação, em adequação aos meios disponíveis e às situações do contexto, o que, no seu conjunto, permite ao estudante atribuir um significado estratégico à aprendizagem (Boekaerts, 1997; Boekaerts & Niemivirta, 2000; Corno 2001; Lopes da Silva, Veiga Simão & Sá, 2004; Pintrich, 2000; Schunk & Zimmerman, 1997; Zimmerman, 2000, 2008).

No contexto educacional, este processo envolve a definição de objetivos escolares ou académicos (Harris, Friedlander, Saddler, Frizzelle, & Graham, 2005), a valorização da tarefa, a monitorização do desempenho (Harris et al., 2005) e a avaliação do progresso escolar (De Bruin, Thiede & Camp, 2011). É, por isso, um processo dinâmico que abrange a integração das componentes cognitiva, metacognitiva e motivacional (Zimmerman & Schunk, 2001; Zimmerman, 2013), durante todo o percurso que conduz à aprendizagem. A investigação comprova que os estudantes que melhor regulam a sua aprendizagem estão implicados ativa e intencionalmente na construção de uma ação com objetivos e que adaptam os seus pensamentos, sentimentos e ações, de forma adequada, à promoção da sua aprendizagem e da motivação (e.g., Pintrich, 2000; Wolters, 2003).

De acordo com os resultados dos estudos, os estudantes mais autorregulados caracterizam-se por serem alunos autónomos, com competências que os ajudam a

compreender, a monitorizar e a dirigir o seu próprio processo de aprendizagem (e.g., Boekaerts, 1996; Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000; Wolters, 2011) e com capacidades de se automotivarem. Mais ainda, os alunos com boas competências de autorregulação tendem a: a) sentar-se nos lugares da frente da sala de aula (Labuhn et al., 2010); b) responder voluntariamente às questões propostas pelos professores (Elstad & Turmo, 2010); c) procurar recursos adicionais para dominar os conteúdos apresentados (Clarebout, Horz, & Schnotz, 2010); d) manipular os seus ambientes de aprendizagem para melhor atender às suas necessidades (Kolovelonis, Goudas, & Dermitzaki, 2011); e) solicitar mais aconselhamento (Clarebout et al., 2010) e informações (De Bruin et al., 2011); f) monitorizar e avaliar de forma mais adequada os seus progressos; g) estruturar ambientes de aprendizagem mais produtivos; h) esforçar-se, persistir e ajustar com maior sucesso as suas estratégias e; i) definir metas mais ajustadas quando completam as anteriores (Boekaerts, 1996; Boekaerts et al., 2000; Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman & Schunk, 2001), quando comparados com alunos menos autorregulados. Estas características parecem refletir orientações motivacionais e o conhecimento de estratégias de regulação da motivação e da aprendizagem, pelo que não é então de estranhar que os alunos com melhores competências de AA melhorem a sua aprendizagem e, eventualmente, os seus resultados escolares e académicos (Schunk & Zimmerman, 2007; Wang & Holcombe, 2010; Zimmerman, 2008).

Os investigadores têm procurado compreender *quando, como e porquê*, alguns alunos regulam melhor a sua aprendizagem do que outros (Zimmerman, 2011). A primeira questão remete para as competências relativas ao desempenho e para a adequação da realização ao tempo e ao contexto específico que envolve a tarefa (e.g.,

responder por escrito a uma questão num contexto de teste ou em trabalho de casa); a segunda (*como*) apela aos conhecimentos metacognitivos e à escolha e aplicação das estratégias adequadas à realização da tarefa e, finalmente a terceira (*porque*) conduz à explicitação da dimensão motivacional da regulação da aprendizagem, que vai influenciar o papel do esforço no desempenho escolar.

Entre os anos 70 e 80 do século XX, a investigação centrou-se fundamentalmente no estudo do papel das variáveis cognitivas e metacognitivas (e.g., o processamento da informação, estratégias de aprendizagem, conhecimento anterior). Porém, entre as décadas de 80 e 90, começou a surgir um campo crescente de investigação incidindo sobre variáveis motivacionais, nomeadamente, o estudo de crenças como as expectativas de auto eficácia, as metas de realização, o valor das tarefas e outras formas intrínsecas de motivação (e.g., Boekaerts, 1996; Corno, 2001; Pajares, 2007; Pintrich, 2000; Sansone & Thoman, 2005; Winne & Hadwin, 2008; Zimmerman, 2000). O presente trabalho insere-se neste campo de estudos sobre a motivação, pelo que em seguida será enfatizada a dimensão motivacional na AA.

A Componente Motivação no Processo de Autorregulação da Aprendizagem

A opção por explorar a dimensão motivacional na regulação da aprendizagem é fundamentada em literatura recente (e.g., Lee, Lee, & Bong, 2014; Fan & Wolters, 2012; Wolters, 2011; Wolters & Benzon, 2013; Zimmerman, 2011) e prende-se com diversos fatores. Em primeiro lugar, uma elevada motivação pode aumentar a atenção do aluno durante o seu processo de aprendizagem e consequente desempenho (e.g., um aluno que esteja atento e obtenha *feedback* constante sobre seu desempenho tende a aprender de forma mais eficaz). Em segundo lugar, a motivação influencia a escolha das

tarefas feita pelos alunos, i.e. se um aluno está motivado para aprender uma língua estrangeira é provável que opte por treinar esta tarefa no seu tempo livre. Em terceiro lugar, se um aluno está muito motivado para obter um bom resultado, numa determinada disciplina, tende a trabalhar mais que os seus colegas menos empenhados i.e. a motivação promove o esforço para aprender matérias mais difíceis. Finalmente, estar muito motivado pode aumentar a persistência do aluno numa tarefa que exija muito tempo e habilidades complexas. Por exemplo, os alunos têm uma maior probabilidade de ser bem sucedidos se treinarem mais o desempenho para um recital de piano, do que aqueles que praticarem um menor número de vezes (Zimmerman, 2011).

Mais ainda, a literatura tem provado que mesmo os alunos, que iniciam tarefas escolares com vontade de trabalhar e obter sucesso, podem sofrer decréscimos na motivação, se não surgirem oportunidades para realizar tarefas mais interessantes, importantes ou agradáveis. A análise de tais resultados permitem inferir que nenhum aluno estará motivado para trabalhar com o mesmo empenho em todos os momentos e que poucas serão as ocasiões nas quais todos os alunos de uma turma estarão motivados para aprender e para se envolver na aprendizagem. Existem ainda outros obstáculos à motivação, por exemplo, as dificuldades em completar as tarefas, quando as mesmas são percebidas como pouco importantes ou aborrecidas, o que se acentua em trabalhos fora da sala de aula quando o aluno tem que trabalhar sem apoio do professor, dos pares ou com menos recursos materiais (Wolters, 2011).

A regulação intencional da motivação por parte dos alunos tem sido identificada e descrita por diversos autores (cf. Boekaerts, 1997; Pintrich, 1999; Wolters, 1998, 2003; Zimmerman, 2008; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1990; Zimmerman & Schunk, 2008), embora ainda não exista muita literatura que trate especificamente deste

fenómeno (Wolters, 2003, 2011). Numa tentativa de enfatizar esta dimensão, Wolters (2003) refere que os alunos são capazes de, intencionalmente, gerir outros aspetos do seu processo de aprendizagem para além do cognitivo, designadamente o motivacional e que tal tem impacto na sua aprendizagem e desempenho.

Em consonância com o trabalho anterior de Wolters (1998; 2003; 2011) e coerente com o quadro avançado por Pintrich e colaboradores (2000; 2004; Garcia & Pintrich, 1994; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich & Zusho, 2002; Wolters, Pintrich, & Karabenick, 2005), referimo-nos a este processo como a autorregulação da motivação, o que será desenvolvido no ponto seguinte.

A Autorregulação da Motivação na Aprendizagem

A autorregulação da motivação na aprendizagem (AMA) é conceptualizada como um processo que orienta as escolhas do aluno e a sua persistência na realização das atividades; e que contribui para o interesse, a perceção de competência e o efetivo desempenho das tarefas (e.g. Pintrich & Schunk, 2002; Wolters, 2003). Esta dimensão é, atualmente, identificada como uma componente fundamental da autorregulação da aprendizagem (Wolters, 2003, 2011; Zimmerman & Schunk, 2008).

A AMA envolve uma intervenção deliberada na gestão dos processos que afetam a motivação, como os “pensamentos (crenças) e os comportamentos (estratégias) mediante os quais os alunos influenciam a escolha, o esforço ou a persistência numa tarefa escolar” (Wolters, 2003, p. 190). Deste modo, o uso apropriado de uma estratégia motivacional implica, por um lado, um maior autoconhecimento, que influencia a orientação para a aprendizagem; uma

determinação para atingir um objetivo desejado; uma reflexão sobre o interesse das tarefas e sobre a funcionalidade da estratégia a adotar de acordo com as exigências das situações; e, por outro, a competência para a monitorizar e avaliar a utilidade da sua aplicação à tarefa, para além da verificação da sua eficácia. Daqui decorre, como salientam Wolters e Benzón (2010), que a aplicação adequada das estratégias de AMA pressuponha três tipos de componentes pessoais essenciais: o conhecimento, a monitorização e o controle da motivação, que podem influenciar a seleção, utilização, valorização e alteração daquele tipo de estratégias.

A primeira dimensão diz respeito ao conhecimento metacognitivo ou ao reconhecimento da necessidade de regular a motivação (Boekaerts, 1996; Wolters, 2003) e refere-se ao conhecimento dos alunos acerca dos domínios ou tarefas que consideram interessantes, agradáveis ou intrinsecamente motivadoras; assim como ao conhecimento declarativo, processual e condicional necessário à utilização eficaz de estratégias de regulação da motivação (Boekaerts, 1996; Wolters, 2003). Um segundo domínio, essencial à regulação da motivação, é a monitorização do nível ou estado de motivação, i.e. a gestão da motivação pessoal implica que os alunos tenham a capacidade para observar e recolher *feedback* da sua motivação no decorrer de uma atividade. A monitorização envolve a capacidade para dar conta de reações internas (e.g., cansaço, ansiedade) e externas (e.g., críticas), que podem afetar o estado motivacional do próprio. Finalmente, a terceira dimensão, consiste no nível de esforço efetivo, despendido pelo estudante, para intervir e controlar a sua própria motivação, através do envolvimento e da execução de estratégias adaptadas a esse fim. Estas três facetas são todas, e cada uma delas, necessárias a uma regulação da motivação com sucesso (Wolters & Benzón, 2010).

A maioria dos estudos realizados no domínio da regulação motivacional tem-se focado na utilização de estratégias por parte dos alunos e na sua relação com o desempenho escolar (e.g., Wolters, 1998; Wolters & Rosenthal, 2000). Wolters (2011) realça a pertinência do estudo da dimensão do conhecimento referindo que é necessária investigação que nos permita identificar pensamentos que possam ser caracterizadas como conhecimentos relativos à motivação, como é que este conhecimento evolui e como é que influencia a cognição e a motivação (Wolters, 2003, 2011).

A atual investigação centra-se, por isso, no primeiro componente: o conhecimento da motivação, e como tal, pretende-se um estudo aprofundado sobre a relação entre as crenças relacionadas com a motivação e o conhecimento que os estudantes têm acerca das estratégias de regulação motivacional. Acresce que, uma das questões mais atuais no âmbito da AA é precisamente o estudo da interação intencional entre as dimensões metacognitiva e motivacional na aprendizagem, realçando o papel do conhecimento metacognitivo sobre as variáveis motivacionais, designadamente, as crenças do indivíduo sobre que fatores agem para afetar o uso da estratégia de regulação (Bandura, 2006; Zimmerman, 2008, 2011).

Wolters (2011) identifica ainda a pertinência de perceber, até que ponto, a regulação da motivação é influenciada pelo contexto escolar, uma vez que é reconhecida a influência do contexto na motivação. De facto, a falta de motivação é, na prática, sentida pelos professores, como um dos obstáculos ao investimento e sucesso escolar, pelo que se torna fundamental explorar quais os fatores, na perspetiva daqueles, que são determinantes da motivação do alunos e quais as estratégias que utilizam, ou poderiam ser utilizadas para promovê-la.

Aumentar o conhecimento sobre as crenças motivacionais, as estratégias de AMA e outros fatores do contexto poderá contribuir para a implementação de estratégias educativas, que promovam a motivação para a aprendizagem e, igualmente, competências de autorregulação, em particular nos anos escolares em que os desafios de interesse e valor das tarefas são mais relevantes. É nesta perspetiva que decorrerá a atual investigação.

Determinantes Pessoais e Contextuais da Motivação para a Autorregulação da Aprendizagem

Diversos autores têm demonstrado que as crenças motivacionais dos alunos determinam a forma como se envolvem nas tarefas escolares, como interpretam as situações de aprendizagem e os desempenhos que obtêm (Harter, 1999; Ryan & Deci, 2000; Weiner, 1992). Isto é, a motivação resulta da integração de diversos processos psicológicos, como sejam as metas e as crenças pessoais, que ajudam a pessoa a antecipar possibilidades futuras e a decidir se deve prosseguir, ou, pelo contrário, evitar o percurso arquitetado (Ford & Smith, 2007; Vondracek, Ferreira & Santos, 2010). Este enfoque nas cognições e noutras variáveis pessoais é acompanhado pelo reconhecimento das variáveis sociais e do contexto escolar (Alderman, 2004; Bandura, 1986; Pintrich & Schrauben, 1992; Weiner, 1992; Wolters, 2003).

A teoria socio cognitiva da motivação assume que existe uma interação recíproca entre os processos cognitivos do indivíduo, o contexto/meio social no qual ele está inserido e o comportamento manifesto (Bandura, 1997, 2001; Pintrich & Schrauben, 1992). Esta conceptualização tem incitado os investigadores a compreenderem as complexidades do clima de sala de aula e a planear intervenções que

ajudem os professores a promover a motivação e a estimular o uso de estratégias de motivação adaptativas a diversas situações, nos seus alunos (Alderman, 2004). Mais especificamente, esta abordagem da motivação preconiza que existe uma relação interdependente entre: i) *as crenças* do indivíduo sobre as suas competências e as suas emoções; ii) *o contexto social e ambiental* (e.g., as práticas educativas dos professores, como incentivos, oportunidades ou critérios de avaliação); e iii) *o comportamento* do aluno, (e.g., o aumento ou a diminuição do seu esforço após um resultado escolar). Estes três processos interagem reciprocamente (Bandura, 1986, 2001), embora não necessariamente no mesmo grau, sendo que indivíduo desempenha um papel preponderante sobre os processos motivacionais e os comportamentos adotados, ao agir de uma forma intencional e regulada, ao conjugar interesses, conhecimentos e competências necessários à execução das tarefas (Bandura, 2006; Lopes da Silva et al., 2004).

No contexto educativo, isto significa que os alunos são construtores do seu conhecimento e da sua aprendizagem, mas não operam como agentes autónomos, nem o seu comportamento é totalmente determinado por influências do contexto (Bandura, 2006). As crenças dos estudantes (cognições e perceções sobre aquilo que o indivíduo acredita conhecer) acerca de si, da tarefa e/ou do ambiente de sala de aula agem como determinantes da motivação e mediadores do seu comportamento e aprendizagem autorregulada (Zimmerman, 2013). Mas, também os fatores contextuais, nomeadamente as crenças dos professores e o comportamento manifesto na sala de aula, interagem e influenciam-se reciprocamente no contexto em que o indivíduo atua e condicionam o seu grau de autorregulação (Bandura, 2006; Wang & Eccles, 2013). Isto significa que, o grau em que a pessoa contribui para o processo de desenvolvimento e aprendizagem

varia de acordo não só com os recursos pessoais, mas também com o tipo de atividades e as circunstâncias envolventes; daí que se tenha optado por focar este trabalho não só nas perspetivas dos alunos (as suas crenças e estratégias associadas à motivação), mas também nas percepções e práticas educativas dos professores, que possam ter influência nas crenças motivacionais e no comportamento dos alunos. Assume-se que o conhecimento que os alunos têm acerca dos seus níveis de motivação, dos processos que têm impacto nos mesmos, ou dos fatores que afetam a motivação de forma geral, assim como as percepções e estratégias dos professores em contexto de sala de aula, são relevantes para a regulação da motivação na aprendizagem.

Crenças motivacionais - expectativas, valor e metas de realização dos alunos. As crenças motivacionais desempenham uma ação relevante na fase de planeamento do ciclo autorregulatório e um papel central na promoção de comportamentos estratégicos e regulados (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008; Zimmerman, 2000). Esta influência é ainda mais saliente quando os alunos se deparam com situações nas quais têm que aprender conteúdos desafiantes ou em ambientes de sala de aula adversos (Eccles et al, 1989; Pajares, 1996; Schunk & Ertmer, 2000).

As crenças que as pessoas têm acerca das suas capacidades e das consequências dos seus atos determinam os processos cognitivos, motivacionais e afetivos que acompanham o seu funcionamento, constituindo um *elemento* chave na estimulação da adaptação do aluno e dos processos de autorregulação (Bandura, 1986; Boekaerts, 2002; Faria, 2002). Os interesses e a perceção do valor instrumental da (s) tarefa(s) escolar(es) representam ainda fatores que determinam a motivação dos estudantes (Eccles & Wigfield, 2002). Perceber a tarefa como útil e/ou importante orienta os processos de

autorregulação no planeamento de objetivos intermédios (que levam à realização de metas mais longínquas), no incentivo para a tarefa e na auto avaliação dos resultados (Miller, DeBacker, & Greene, 1999).

Os estudos sobre a ARA realçam a importância das metas que os indivíduos formulam para si próprios, conceptualizando-os como os propósitos que dirigem os comportamentos escolares para a competência (*achievement goals*). Estas metas de realização têm sido associadas a um padrão de desempenho distinto (e.g., Dweck & Master, 2007) e a abordagens motivacionais diferentes na aproximação e evitamento das tarefas (Fryer & Elliot, 2007). Outras investigações têm igualmente apresentado resultados muito consistentes sobre a forte relação entre a competência para autorregular a aprendizagem e algumas outras variáveis motivacionais como as crenças de auto eficácia e o valor da tarefa (e.g., Pintrich & De Groot 1990; Schunk, 1995; Schunk et al, 2008; Simpkins, Davis-Kean, & Eccles, 2006; Zimmerman & Kitsantas 2005; Zimmerman & Martinez-Pons 1986, 1990; Zimmerman & Schunk, 2008), o que será desenvolvido em seguida.

Expectativas de auto eficácia. Na linha de pensamento de Bandura (1997) e numa perspetiva socio cognitiva, as expectativas de auto eficácia dizem respeito às crenças que a pessoa tem acerca da sua capacidade para organizar e executar diferentes tipos de ações e que influenciam o seu comportamento e os processos cognitivos e afetivos que acompanham o seu funcionamento.

As expectativas de auto eficácia constituem fatores fundamentais no processo de regulação da aprendizagem (e.g., Schunk & Ertmer, 2000), uma vez que são preditoras de diversos resultados motivacionais, tais como a formulação de objetivos, a escolha das tarefas, o esforço e a persistência despendidos. Assim, é esperado que os alunos

com expectativas mais elevadas de auto eficácia, persistam e se esforcem mais e durante mais tempo, do que alunos que duvidam das suas capacidades. Estas crenças são igualmente determinadas pelas características das tarefas e pelas condições específicas de aprendizagem e de desempenho (Zimmerman, 2011).

Quando um aluno tem expectativas positivas sobre a sua eficácia na realização escolar, tende a abordar as tarefas difíceis como desafios, a atribuir interesses intrínsecos às atividades, a estabelecer objetivos e a manter-se fiel aos mesmos (Bandura, 2001). Pajares (2007) referiu que a auto eficácia escolar influencia diversos aspetos da aprendizagem autorregulada, nomeadamente o facto de os alunos usarem mais estratégias cognitivas e metacognitivas. Outros estudos referem que alunos com expectativas de auto eficácia mais elevadas são capazes de melhor adaptar a sua forma de realizar as tarefas, corrigir erros e continuar a trabalhar para atingir o sucesso na realização das tarefas, refletir acerca dos erros e proceder a alterações na abordagem a aprendizagens futuras com maior acuidade (Shunck, 1984; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

A auto eficácia está relacionada positivamente com o valor atribuído à escola e a conteúdos escolares específicos, a orientação para metas de aprendizagem, assim como a uma diversidade de tarefas escolares como sejam a escrita, resolução de problemas matemáticos e outros (Pajares, 2007; Wolters & Benzon, 2010). Por outro lado, a auto eficácia é preditora de estratégias de regulação da motivação em alunos universitários, mas não em alunos a frequentar o 8ºano de escolaridade (Wolters & Benzon, 2010; Wolters & Rosenthal, 2000).

A literatura refere a diminuição da auto eficácia à medida que os alunos progridem na escolaridade, sendo o primeiro grande decréscimo no 2º/3ºciclo (e.g.,

Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002). Regra geral, a transição para estes ciclos potencia a questão da comparação social, devido a uma maior ênfase nas notas e na competitividade e um ambiente mais alargado e impessoal. Adicionalmente, sabe-se que estas alterações de contexto ocorrem numa fase particularmente crítica do desenvolvimento, marcada por profundas transformações psicológicas, que em parte poderão estar relacionadas com o decréscimo na motivação escolar.

As diferenças de género nas crenças de auto eficácia acentuam-se no 2º/3º ciclo de escolaridade (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001; Schunk & Pajares, 2005), sendo que as raparigas apresentam níveis mais baixos de auto eficácia. Por exemplo, nestas idades, as raparigas tendem a acreditar que têm menos competências que os rapazes para o domínio da ciência e da matemática (Britner & Pajares, 2006; Jacobs et al., 2002).

Alguns autores atribuem estas diferenças ao facto de os alunos procurarem aproximar-se dos estereótipos de género vigentes, o que normalmente surge na adolescência e coincide com estes anos escolares (Wigfield et al., 1997). Pajares e Valiante (2001) verificaram que quando a orientação de género era controlada, as diferenças em alunos do 2º e 3º ciclo tendem a desaparecer. De facto, a maioria dos trabalhos que estudam as diferenças de género, no domínio da auto eficácia, tem salientado as áreas específicas de aprendizagem e de desempenho, geralmente associadas a cada um dos géneros. Existe uma vasta literatura que reporta níveis mais elevados de auto eficácia nos domínios da matemática, da tecnologia e das ciências, nos rapazes (Anderman & Young, 1994; Pajares, 1996; Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Porém, estudos mais recentes reportam a atenuação destas diferenças, referindo expectativas mais igualitárias entre rapazes e

raparigas, nestes domínios científicos (Hyde, Lindberg, Linn, Ellis, & Williams, 2008). Deste modo, verifica-se que não é possível encontrar um padrão consistente de diferenças de género no que respeita às crenças de auto eficácia dos alunos (Bussey, 2011; Bussey & Bandura, 1999; Pajares & Graham, 1999; Roeser, Midgley, & Urdan, 1996).

Os resultados apresentados parecem confluir para algumas conclusões neste domínio de estudo. Em primeiro lugar, o facto de que tal como Bandura (1986) hipotetizou, as crenças de auto eficácia dos estudantes influenciam fortemente a sua motivação escolar, as estratégias de autorregulação na aprendizagem usadas e o sucesso escolar alcançado: e em segundo lugar, a ideia que as expectativas de auto eficácia académica podem diminuir para alguns alunos ao longo do desenvolvimento e da escolaridade, sendo que este decréscimo se inicia no 2ºCiclo/3ºCiclo (Bandura, 2006).

Valor da tarefa. No âmbito dos fatores associados à perceção do indivíduo das atividades escolares, a literatura refere que se verifica um maior envolvimento na realização das tarefas quando os alunos as valorizam positivamente (e.g., Eccles, 2007; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006). Essa valorização leva os alunos a empenhar-se na qualidade da realização de uma tarefa particular, por exemplo, resolver um problema de matemática.

Na perspetiva de Eccles e segundo os modelos da Expectativa-Valor (e.g., Eccles et al., 1983; Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000), a motivação varia em função do valor que é atribuído ao objetivo que se pretende atingir e à expectativa em alcançá-lo. Mais especificamente, um aluno está motivado para estudar porque reconhece o estudo como um meio para alcançar uma consequência desejada, como seja ficar a saber mais de um assunto ou obter uma boa nota.

Wigfield e Eccles (2000) identificaram três grandes classes de valores: a *realização pessoal* ou *importância*, o *valor intrínseco* ou *interesse* e a *utilidade*.

O *valor de realização pessoal* ou *importância* refere-se à ligação entre as tarefas e as preferências individuais. Ao longo do desenvolvimento, as crianças vão construindo uma imagem de si e daquilo que gostariam de ser e tal imagem engloba aspetos pessoais como a personalidade, os objetivos de futuro, os valores e os interesses. Eccles e colaboradores conceptualizam o valor de realização em termos das necessidades, dos interesses e dos valores pessoais, que a tarefa cumpre (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998). Por exemplo, se ser bom aluno e ter bons resultados escolares faz parte da auto imagem do indivíduo, então é esperado que ele valorize o esforço e o investimento na aprendizagem, por forma a obter um bom desempenho escolar, uma vez que tal é considerado importante para a sua realização pessoal. Esta dimensão de valor está muito associada ao sentido de identidade do aluno, i.e. um aluno que se imagina como médico no futuro é esperado que valorize matérias como as ciências naturais.

No que respeita ao *valor intrínseco da tarefa* ou *interesse*, Eccles (2007) define-o como o prazer e a satisfação que o indivíduo experiencia ao realizar a tarefa assim como a sua expectativa face ao mesmo. Este conceito parece relacionado com a ideia de motivação intrínseca, tal como formulada por Deci e Ryan (2000), que se expressa quando os indivíduos manifestam interesse pessoal e prazer na realização da própria atividade (Reeve, Ryan, Deci & Jang, 2007).

Relativamente ao *valor utilitário*, este refere-se a quanto a tarefa é necessária para atingir os objetivos e desejos do indivíduo ou outras necessidades psicológicas. Se um estudante tem a meta de se licenciar em engenharia mecânica, então a aprendizagem

da matemática e da física no ensino básico e secundário, respetivamente, terão um elevado valor utilitário para o indivíduo, pois permitir-lhe-ão a entrada num curso superior de engenharia. Neste caso, a tarefa pode não ser realizada pelo prazer imediato, mas por outra razão associada às metas de futuro do aluno. Caso contrário, o valor de se empenhar para ter sucesso nestas matérias poderá ser muito reduzido.

Os resultados de diversos estudos confirmam que o valor intrínseco é um bom preditor do envolvimento escolar (Eccles et al., 1998; Wigfield et al., 2006). No que respeita à AA existem provas de que quando os alunos dão importância à tarefa escolar realizam-na com maior frequência e usam mais estratégias de autorregulação da aprendizagem (Battle & Wigfield, 2003; Brickman & Miller, 2001; Pintrich & De Groot, 1990).

Wolters e colaboradores (1998; Wolters & Pintrich, 1998; Wolters & Rosenthal, 2000; Wolters & Benzon, 2010) verificaram que o valor da tarefa é preditor da utilização de estratégias cognitivas e motivacionais, mas não do sucesso escolar. Por outro lado, o valor que os alunos atribuem às tarefas está relacionado com as expectativas de auto eficácia (Eccles & Wigfield, 1995; Jacobs & Eccles, 2000) e com as suas metas de realização. Mais especificamente, os resultados evidenciam uma correlação positiva entre o uso de estratégias de autorregulação, o valor da tarefa e as metas de aprendizagem e uma correlação negativa com as metas de resultado (Wolters, Yu, & Pintrich, 1996).

Os estudos encontraram diferenças em crianças e adolescentes, na valorização dos domínios da matemática, música, desporto, atividades sociais, leitura, entre outros (Eccles et al., 1993; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman, & Midgley, 1991; Wigfield et al., 1997). Nos trabalhos realizados por Eccles e colaboradores, verifica-se que nos

adolescentes mais jovens há uma diminuição do valor atribuído à matemática e ao desporto, enquanto os valores para a língua materna mantêm-se estáveis (Eccles et al, 1989; Wigfield et al, 1991). Tal como foi referido relativamente às crenças de eficácia pessoal, estas diminuições têm sido associados à transição para 2º e 3º ciclo do ensino básico (Eccles et al, 1989; Wigfield et al, 1991, 1997). Existem poucos estudos que analisem, do ponto de vista do desenvolvimento, as mudanças que ocorrem nas percepções de valor da tarefa. De entre esses, destaca-se o estudo longitudinal de Wigfield e colaboradores (1997), com crianças do ensino básico, que mostra um declínio global das percepções de valor das tarefas escolares, com quedas mais acentuadas para os domínios da música e do desporto e menores para a área da matemática e da leitura. Num outro estudo longitudinal, com alunos desde o 1º ao 12º ano de escolaridade, Jacobs e colaboradores (2002) verificaram que as percepções de auto eficácia e de valor das tarefas escolares diminuem à medida que as crianças crescem, embora a extensão e taxa de declínio varie em função dos domínios considerados (e.g., mais acentuada para as artes) (Jacobs et al., 2002).

À semelhança do que ocorre para as expectativas de auto eficácia, também no domínio do valor que os alunos atribuem às tarefas, os estereótipos de género podem ter influência, o que pode determinar o envolvimento dos alunos nas diversas atividades (Wigfield & Eccles, 2002). Diversos estudos comprovam que as raparigas parecem menos interessadas e dispostas a investir em carreiras relacionadas com a física e a matemática, do que os rapazes, mesmo quando o desempenho nestas áreas é semelhante (Linver, Davis-Kean & Eccles, 2002; Simpkins & Davis-Kean, 2005; Wigfield, Battle, Solomon, & Eccles, 2002). Por outro lado, Jacobs e colaboradores (2002) constataram um declínio no valor que é atribuído à matemática para ambos os géneros, entre o

primeiro e o 12º ano de escolaridade, sem diferenças significativas entre rapazes e raparigas.

Metas de realização. Para além do valor atribuído à tarefa e das expectativas de auto eficácia, que revimos acima, outra linha de estudos refere que a motivação para o desempenho escolar pode ser compreendida em termos das metas que os estudantes trazem para a situação (e.g., Ames, 1992; Dweck & Legget, 1988; Elliot & Dweck, 1988).

Alguns autores concordam que as metas ou as razões que os estudantes elegem quando se envolvem na realização de tarefas escolares constitui um tema relevante para o estudo da aprendizagem e do desempenho em contextos escolares (Hulleman, Schrager, Bodman & Harackiewicz, 2010). Sheldon e Elliot (2000) referiram mesmo que a autorregulação implica escolhas e consistência e que tal depende do acesso a uma hierarquia de objetivos.

Diversos estudos procuraram analisar esta componente, sendo que é possível encontrar diferentes tipologias. Por exemplo, Harter (1981) distinguiu objetivos intrínsecos e extrínsecos, estando os primeiros focalizados em questões de mestria e curiosidade e os segundos em recompensas sociais, resultados escolares, entre outros. Dweck e Elliot (1983) abordaram esta dicotomia segundo metas de aprendizagem (*learning goals*) e de resultado (*performance goals*) e Nicholls (1984) optou pela distinção entre objetivos focados na tarefa (*task involved*) e no ego (*ego involved*). Não obstante estas diferenciações teóricas, assume-se, na prática, que os alunos pretendem atingir diferentes tipos de metas, face à realização de tarefas diversas.

As metas podem ser definidas como representações cognitivas cujo estado final é centrado na competência, seja desenvolvê-la (*mastery*) ou demonstrá-la (*performance*) (Dweck, 1986; Elliot, 1999; Nicholls, 1984).

As primeiras, denominadas metas de aprendizagem, estão relacionados com a orientação para a tarefa e para o processo de aprendizagem. Quando os alunos possuem metas deste tipo tendem a procurar atividades que promovam o aumento da sua competência e mestria na abordagem às tarefas e a novos desafios (Dweck, 2000), encaram o erro como um *feedback* acerca do seu esforço em determinada situação ou da eficácia da estratégia que utilizaram (Dweck, 2000; Elliot & Dweck, 1988). Assim, uma orientação para a aprendizagem pode definir-se por uma preocupação com o aumento de competências, sendo valorizado o próprio processo de aprendizagem e a competência associada ao esforço (e.g., Ames & Archer, 1988).

Várias investigações têm demonstrado que os alunos que perseguem metas de aprendizagem/mestria tendem a: 1) procurar mais desafios; 2) utilizar com maior frequência estratégias de autorregulação da aprendizagem; 3) reportar atitudes mais positivas face à escola; 4) ter níveis mais elevados de auto eficácia; e 5) exibir uma maior persistência na realização das tarefas difíceis, quando comparados com os alunos que manifestam outro tipo de metas (e.g., Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Elliot & Dweck, 1988; Middletown & Midgley, 1997; Pintrich, 2000; Wolters, 2004; Wolters & Rosenthal, 2000). Isto é, de uma forma geral, alguns autores referem uma associação positiva entre as metas de aprendizagem e processos motivacionais e consequências adaptativas. Blackwell e colaboradores (2007) verificaram que a orientação por metas de aprendizagem pode ser ensinada a alunos com risco de insucesso e que a mesma

estava associada a bons resultados escolares (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007).

Por outro lado, as segundas, nomeadas as metas de resultados, tendem a encorajar o aluno a procurar e manter, uma imagem positiva de si próprio e das suas competências. Se, inicialmente, este tipo de metas era percebido como prejudicial para a aprendizagem, a investigação tem distinguido os efeitos das metas de resultado por aproximação (i.e. demonstrar competência) e por evitamento (i.e. evitar demonstrar a ausência de competências) (Church, Elliot, & Gable, 2001; Elliot, 1999; Elliot & Harackiewicz, 1996). Mais especificamente, a definição individual do que é competência é o foco na distinção entre aprendizagem e resultado. A segunda componente é a razão pela qual o indivíduo age, i.e. alcançar a competência ou evitar demonstrar incompetência.

Esta reorganização resulta na distinção de quatro tipos de metas: aprendizagem-aproximação (focada em alcançar competência, definida pelo próprio ou por outros, para a realização da tarefa), aprendizagem-evitamento (evitar demonstrar falta de competência, definida pelo próprio ou por outros, para a realização da tarefa), resultado-aproximação (centrada no alcance de metas de resultado normativas) e resultado-evitamento (centrada no evitamento da demonstração de incompetência para atingir resultados normativos) (Elliot, 1999; Elliot & McGregor, 2001; Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998).

As metas de resultado por aproximação têm sido associadas a uma série de processos e resultados positivos (por exemplo, esforço, persistência, bons resultados escolares, uso de estratégias cognitivas, etc.) (Pintrich, 2000), enquanto as metas de resultado por evitamento têm surgido relacionadas com processos e resultados

negativos, nomeadamente, fraco desempenho escolar, ansiedade e estratégias de estudo ineficazes (e.g., Church et al., 2001; Darnon, Butera, Mugny, Quiamzade, & Hulleman, 2009; Darnon, Dompier, Delmas, Pulfrey, & Butera, 2009; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002; Hulleman, Schrager, Bodmann, & Harackiewicz, 2010).

Mais recentemente, os investigadores verificaram que as metas de resultado por aproximação e por evitamento apresentam, muitas vezes, uma moderada ou alta correlação positiva (Bong, 2009; Murayama, Elliot, & Yamagata, 2011; Roeser, 2004), o que significa que quanto mais os alunos adotam metas de resultado por aproximação, mais tendem a adotar metas de resultado por evitamento (Law, Elliot & Murayama, 2012). Por outro lado, os resultados empíricos acerca dos efeitos positivos das metas de resultado por aproximação parecem pouco generalizáveis. Alguns estudos referem que estas apenas são favoráveis para determinados estudantes (e.g., rapazes, alunos mais velhos), em certas condições (e.g., contextos competitivos) e contemplam alguns riscos (e.g., o uso de estratégias de evitamento, a resistência a estratégias de cooperação) (Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001).

Do ponto de vista da intervenção escolar, estes resultados têm implicações importantes, i.e. apesar das metas de resultado poderem ter efeitos positivos poderão, igualmente, ser consideradas uma vulnerabilidade, ainda que indireta; o que leva alguns investigadores a sugerir que um clima de sala de aula que enfatize metas de aprendizagem é mais positivo para os estudantes (Ames, 1992; Anderman & Midgley, 1997; Darnon et al., 2009; Meece, Glienke, & Burk, 2006; Patrick, Kaplan, & Ryan, 2011; Wolters, 2004).

No domínio das metas de realização, e do ponto de vista do desenvolvimento, a investigação demonstra que as crianças mais novas tendem a ter crenças menos diferenciadas do que as mais velhas. No entanto, as crianças parecem ser capazes de distinguir entre as situações em que se esforçam principalmente para alcançar o sucesso e aquelas em que tentam evitar o fracasso; o que apoia uma divisão entre as metas de aproximação e evitamento (e.g., Elliot, 2006; Elliot & Harackiewicz, 1996; Linnenbrink, 2005).

Ao nível do ensino básico, os alunos parecem ser capazes de distinguir as suas crenças em diferentes domínios de atividade (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993), mas o grau de tal diferenciação tende a aumentar com a idade (Bong, 2001; Ross, Shannon, Salisbury-Glennon, & Guarino, 2002). Alunos do ensino médio, entre o 7º e o 9º ano de escolaridade, apresentam correlações mais elevadas entre os diferentes tipos de metas do que alunos mais velhos, o que pode sugerir uma perceção global das metas de realização nesta faixa etária (Bong, 2001, 2004). A investigação demonstra ainda que as crianças mais novas tendem a estar centradas em metas de aprendizagem e as mais velhas em metas de resultado (e.g., Bong, 2001; 2004).

Anderman e Young (1994) examinaram as diferenças de género no domínio das metas de realização, na disciplina de ciências, e os resultados indicam que as raparigas tendem a estar mais focadas em metas de aprendizagem e menos em metas de resultado, quando comparadas com os rapazes; ainda que as expectativas de eficácia fossem inferiores nas raparigas. Num outro estudo, Meece e Jones (1996) verificaram que as expectativas de auto eficácia são superiores nos rapazes do primeiro ciclo, mas não se verificam diferenças de género nas metas de realização.

De uma forma geral, e pela análise da literatura, poderá concluir-se que a forma como os estudantes são capazes de dirigir a sua aprendizagem em função das suas metas tem sido um tema trabalhado na literatura da autorregulação e que a adoção de metas centradas na aprendizagem e/ou no resultado têm uma importante influência nos comportamentos de envolvimento escolar dos alunos e, particularmente, nos esforços realizados pelos mesmos para regular a sua aprendizagem.

Também as características da situação têm sido consideradas como podendo afetar a saliência de determinadas metas, o que resulta em diferentes padrões cognitivos, afetivos e de desempenho (e.g., Ames, 1992). Por exemplo, quando se torna saliente a comparação social, os estudantes tendem a focar-se nas suas competências e nas autopercepções acerca das mesmas, o que parece mediar o desempenho e as reações afetivas ao sucesso e ao fracasso. Em contraste, quando se tornam salientes critérios absolutos de melhoramento pessoal ou de participação, os estudantes parecem focar-se mais no seu esforço e nas estratégias de aprendizagem (Ames & Archer, 1988).

Nesta linha de investigação, alguns estudos têm verificado a influência da forma como os professores dinamizam as aulas, nas percepções dos alunos acerca das metas a alcançar (Ames, 1992; Church et al., 2001; Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey, 2004; Middleton & Midgley, 1997). Diversos trabalhos mostraram que o contexto parece influenciar o tipo de metas dos alunos (Ames & Archer, 1988), i.e. os alunos expressam mais metas de aprendizagem e menos de evitamento num ambiente orientado para a mestria no qual a aprendizagem e progresso individual são salientes. Por outro lado, ao perceber uma ênfase nas notas e nas capacidades individuais, os alunos tendem a perseguir metas de realização orientadas para o resultado (Church et al., 2001; Midgley, Anderman, & Hicks, 1995; Roeser et al., 1996; Wolters, 2004).

Tendencialmente, o ambiente do ensino pré-escolar e primeiro ciclo é mais orientado para a aprendizagem e torna-se, gradualmente orientado para o resultado ao longo da escolaridade (Eccles et al., 1993). Consequentemente, os alunos percebem uma ênfase na comparação social e na avaliação do desempenho o que se poderá refletir nas suas crenças ao longo do processo de regulação da aprendizagem e da motivação (Anderman & Midgley, 1997; Midgley et al, 1995; Wolters, 2011).

Para alguns autores (e.g., Elliot & Moller, 2003), o mais importante é a construção de um *curriculum* escolar que valorize o desenvolvimento da competência e da motivação, no qual os estudantes sejam desafiados a alcançar a mestria na realização das tarefas (vs. contextos de avaliação e competitividade).

Em síntese, existem resultados empíricos e modelos teóricos que indicam que as crenças motivacionais associadas à auto eficácia, ao valor da tarefa e às metas dos estudantes, podem ser importantes para compreensão da motivação dos alunos e do uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem e da motivação. Mas de que forma, estes determinantes da motivação estão relacionados concetualmente entre si e com o processo de autorregulação da motivação, eis uma das questões em estudo.

Para muitos alunos, a adaptação ao 2º e 3º ciclos de escolaridade representa uma dificuldade considerável, na medida em que sentem uma ênfase maior no desempenho, nos resultados escolares e na competitividade, que contrasta com uma perspetiva centrada na aprendizagem, com maior vigência nos primeiros anos escolares (Schunk & Miller, 2002; Zimmerman, 2002). Paralelamente, à medida que os ciclos de escolaridade avançam, as tarefas propostas aos alunos são cada vez mais complexas e intensas, exigindo a estes, competências acrescidas na autorregulação da sua aprendizagem dentro e fora da escola (Zimmerman, 2002). Estudar a regulação da

motivação, nestes anos escolares e, especificamente, na adolescência, poderá ter particular relevância para o aprofundamento deste tema.

Autorregulação da Motivação na Adolescência

A adolescência é uma fase do desenvolvimento particularmente interessante no estudo da autorregulação. Trata-se, de um período de marcadas mudanças no desenvolvimento cognitivo, físico, psicológico e social, que requerem constantes adaptações aos adolescentes. Os anos escolares durante a adolescência representam um desafio acrescido, na medida em que as tarefas normativas do desenvolvimento contemplam o estabelecimento e/ou manutenção de uma rede de apoio social positiva e uma gestão das exigências sociais, académicas e pessoais.

Os desafios motivacionais colocam-se a todos os estudantes adolescentes, inclusive aqueles com elevado sucesso académico. As tarefas sugeridas pelos professores, na aula e para realizar em casa, são frequentemente percebidas como aborrecidas ou irrelevantes (e.g., Corno, 2001; Wolters, 2003) e é exigido aos estudantes que sejam capazes de gerir distrações e objetivos que competem uns com os outros (e.g., ser bom aluno, ser popular).

Estudos realizados com adolescentes no âmbito da autorregulação e das crenças motivacionais revelam que, no decorrer do desenvolvimento, os estudantes apresentam padrões motivacionais e de autorregulação cada vez mais desadaptativos, quando comparados com estudantes mais jovens (Clearly & Chen, 2009). Por exemplo, os estudantes no 7º ano de escolaridade reportam um menor uso de estratégias de regulação, estão menos interessados nas tarefas escolares (e.g., atividades de matemática) e consideram que estas têm pouco valor, quando comparados com alunos

mais novos. Estes resultados parecem altamente consistentes com perspectivas desenvolvimentistas que salientam que os alunos tendem a manifestar um decréscimo no interesse pela aprendizagem nos anos escolares durante a adolescência (*middle school years*) (Eccles et al., 1989; Fredericks & Eccles, 2002). Pajares e Valiante (2001) numa amostra com estudantes do 3º ao 11º ano de escolaridade analisaram as crenças dos alunos acerca da sua confiança no processo de autorregulação da aprendizagem e verificaram uma diminuição da mesma à medida que os alunos progrediam do ensino básico para o secundário; sendo que este decréscimo era mais acentuado, do que a semelhante diminuição das auto percepções relativas às competências escolares.

Numa investigação longitudinal realizada com adolescentes, a frequentar o 8º ano de escolaridade, Mornane (2009) verificou que os alunos demonstravam a intenção de utilizar estratégias de autorregulação da aprendizagem quando consideravam os conteúdos escolares relevantes, mas o mesmo não se verifica face a conteúdos que avaliavam como pouco relevantes. Por exemplo, quando eram questionados sobre os motivos que consideravam estar associados à sua aprendizagem na matemática, os alunos salientaram a relevância do tema, o esforço, os objetivos de futuro, os professores e os métodos de ensino.

Estes resultados parecem mais uma vez salientar a relação entre a percepção de valor da tarefa e o envolvimento dos estudantes na aprendizagem. Paralelamente, é interessante verificar que os próprios alunos realçam a importância do valor da aprendizagem para os seus objetivos de futuro e, ainda, a ponderação da influência do contexto, designadamente dos professores e dos métodos de ensino; o que em conjunto, sugere diversas avenidas de investigação e de intervenção na promoção da regulação motivacional na aprendizagem. Mais ainda, parece que a relação percebida entre o

desempenho escolar e a concretização de objetivos futuros está subjacente a esta questão do valor percebido da tarefa e consiste num determinante do envolvimento dos alunos nas tarefas escolares. Quando os alunos não percebem os conteúdos e as tarefas escolares como úteis para alcançar oportunidades de realização ou atingir objetivos pessoais de futuro, os motivos e os incentivos que orientam os alunos para o envolvimento e a dedicação à tarefa podem não ser ativados, sendo que, consequentemente, o grau de intervenção dos processos de autorregulação será menor.

Face ao exposto, numa idade em que concorrem diferentes objetivos pessoais, escolares e sociais (Bandura, 1997; Butler, 1998; Eccles & Wigfield, 2002) pode ser de maior importância estudar a motivação e a autorregulação da aprendizagem dos alunos e perceber de que modo, gerem os obstáculos à motivação.

A investigação anterior com estudantes do ensino secundário e universitário, identificou uma série de estratégias para o envolvimento nas tarefas face a desafios motivacionais, que incluem a implementação de mudanças no contexto, os autorreforços, as auto instruções centradas nas metas e a transformação de tarefas entediadas em jogos (e.g., Wolters, 2003). Contudo, neste trabalho considera-se pertinente compreender a forma como os alunos conhecem e utilizam estratégias de regulação motivacional em fases mais precoces da escolaridade, i.e. ao nível do 3º ciclo e apostar no enriquecimento do conhecimento acerca deste processo (Boekaerts, 1996; Cooper & Corpus, 2009; Pintrich, 1999; Wolters, 2003).

A competência do indivíduo para regular as suas ações e ter um pensamento reflexivo desenvolve-se, gradualmente, ao longo do tempo, desde a infância até à adolescência e mesmo durante o estado adulto (Bakrachevic Vukman 2005; Kuhn 2000). Neste sentido, os adolescentes serão mais capazes do que as crianças mais novas de

monitorizar e regular o seu funcionamento cognitivo (Bakracevic Vukman & Licardo, 2009). No decorrer do desenvolvimento espera-se que os processos de auto monitorização se tornem mais complexos e mais adequados à realização das tarefas (Demetriou & Bakracevic Vukman, 2009) e que o funcionamento cognitivo, motivacional e emocional esteja cada vez mais sobre o controlo do indivíduo (Demetriou & Kazi, 2001). Ora como foi referido acima, a autorregulação contempla a reflexão sobre os principais objetivos a atingir, a seleção das estratégias necessárias para os alcançar e que possam ser adequadas ao planeamento delineado, tendo em conta as características da tarefa e o tempo disponível; envolve igualmente e a monitorização durante a realização da tarefa que define que estratégias vão ser aplicadas e em que ocasião e, finalmente, a avaliação do percurso seguido e dos resultados conseguidos. Alguns autores referem que tais competências são apenas dominadas por crianças com mais de nove anos, sendo no início da adolescência (13/14 anos) que é possível o estabelecimento de objetivos a curto e médio prazo e a capacidade para gerir os seus pensamentos e comportamento atuais em função de objetivos de futuro (Demetriou, 2000).

Neste sentido, optámos por desenvolver o nosso estudo com alunos do 3ºCiclo do Ensino Básico, o que se prende com diversos fatores, nomeadamente: por ser na adolescência que os processos de autorregulação têm as condições ótimas para se manifestarem, em termos desenvolvimentistas; por estes jovens demonstrarem alguma consolidação em termos de expectativas de auto eficácia e de metas de realização escolar, dada a experiência acumulada no 1º e 2º Ciclos (Boekaerts, 2002); porque esta fase representa um período de transição para o ensino secundário, no qual são exigidas aos alunos maiores competência de autonomia e autorregulação da sua própria

aprendizagem e, finalmente, pelo facto de a adolescência ser um período intenso, do ponto de vista do desenvolvimento social e pessoal, no qual a escola deve também assumir-se enquanto fonte de sucesso e de experiências positivas e onde o professor deve desempenhar um papel preponderante, na estimulação dos processos de aprendizagem.

O Papel dos Professores na Promoção da Autorregulação da Motivação para a Aprendizagem no Contexto Escolar

Conforme revisto anteriormente, o processo de autorregulação da motivação está associado a crenças motivacionais dos estudantes (e.g., expectativas, metas e valor) assim como a variáveis do contexto (e.g., professor, práticas educativas), que estabelecem uma interrelação entre si e que vão condicionar a regulação do comportamento que o aluno pode assumir face às suas aprendizagens. A investigação atual realça também a pertinência de perceber o impacto do contexto escolar na regulação da motivação, uma vez que diversos estudos comprovam a influência do contexto na motivação, de uma forma geral (e.g., Wolters, 2011).

A motivação escolar é influenciada por diversos fatores, que incluem o ambiente escolar, os contextos de sala de aula e o apoio dado pelo professor (Fredericks, Blumfield, & Paris, 2004), entre outros. O papel dos professores é reconhecido na investigação e identificado pelos alunos como um dos fatores relevantes para o seu envolvimento escolar (Mornane, 2009). Por isto, a importância dos professores na promoção da motivação e no envolvimento escolar dos estudantes consiste num tema de interesse na área da educação (Fredericks et al., 2004).

Os professores surgem como atores privilegiados nesta dinâmica entre a motivação do aluno e a aprendizagem, uma vez que mantêm um contacto frequente com os alunos e têm a oportunidade de intervir na motivação dos mesmos, em contextos de aprendizagem. Murdoch e Miller (2003) verificaram que uma boa relação entre o estudante e o professor era preditora de uma maior motivação escolar por parte dos alunos, sendo que esta influência poderia aumentar de ano para ano, com resultados bastante duradouros. Neste e noutros estudos, verificou-se ainda que o apoio percebido do professor é um forte preditor da motivação escolar, das expectativas de auto eficácia, da motivação intrínseca e do valor atribuído pelo aluno às tarefas escolares (Marchand, Paulson, & Rothlisberg, 2001; Murdoch & Miler, 2003).

Estes resultados chamam a atenção para a importância de explorar com os professores a promoção da regulação motivacional no estudante, conhecer as suas crenças a esse respeito e a forma como se enquadram nesta dinâmica entre a motivação, a autorregulação da aprendizagem do aluno e o sucesso escolar.

A maioria dos professores acredita que é capaz de influenciar o desempenho dos alunos, mas expressam uma maior frustração acerca da sua competência para influenciar a motivação daqueles (Hardré & Sullivan, 2009). As razões podem ser atribuídas a fatores de natureza diversa; a salas de aula com um elevado número de alunos; às vastas responsabilidades atribuídas aos professores; às características sociais e emocionais dos alunos, que muitas vezes os conduzem ao abandono escolar, ou simplesmente a um desconhecimento acerca de como intervir para estimular e desenvolver a motivação dos alunos. Ao mesmo tempo, a investigação demonstra que os professores podem desempenhar um papel crucial no envolvimento escolar dos alunos (Usher & Kober, 2012).

Hardré e Sullivan (2009) realizaram um estudo com o objetivo de compreender de que forma as percepções e ideias dos professores sobre a motivação afetam a sua capacidade para motivar os alunos. Nesta investigação com 96 professores de diversas disciplinas do ensino secundário verificou-se que os professores mais eficazes, no diagnóstico e na promoção da motivação nos alunos, eram aqueles que estavam mais focados em características internas. Mais especificamente, estes professores estavam focados na sua relação com os alunos e no estabelecimento da ligação entre a escola e aquilo que os alunos valorizam, no presente e para o futuro. Os professores cujas práticas educativas encorajam a autonomia e se preocupavam com o nível de motivação dos alunos eram, igualmente, os melhores agentes de motivação.

Um outro aspeto saliente é que as crenças dos professores acerca das causas da motivação se revelam preditoras do clima de sala de aula, i.e. os professores que acreditam que a motivação é fixa num determinado nível têm ambientes de sala de aula menos promotores de motivação, do que aqueles que adotam uma perspetiva mais dinâmica e focada em crenças mais internas (enunciadas acima) (Hardré & Sullivan, 2009).

A motivação é, particularmente, um tema de interesse particular para os professores do ensino básico (*middle school teachers*) uma vez que esta é uma etapa em que a motivação para a aprendizagem tende a diminuir (Eccles & Midgley, 1989). Se alguns autores sugerem que tal se deve a aspetos psicofisiológicos associados à puberdade e à adolescência, a par do crescente interesse na socialização (Haselhuhn, Al-Mabuk, Gabrielle, Groen, & Galloway, 2007); outros consideram que estas alterações na motivação estão relacionadas com fatores do contexto educativo e não devem ser

encaradas como inevitáveis ou incontroláveis (Eccles et al., 1993; Midgley & Urdan, 1992).

A literatura tem salientado que o clima escolar, caracterizado pelas crenças e pelas estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula, tem impacto nas crenças motivacionais dos alunos e no seu desempenho escolar (Anderman, Maehr, & Midgley, 1999; Hunt, Wiseman, & Bowden, 2003).

As crenças dos professores sobre a motivação dos alunos. Muitos estudos têm acentuado que as decisões e atitudes dos professores em contexto de sala de aula, o seu conhecimento e eficácia na gestão da motivação e a relação que estabelecem com os alunos, podem promover ou reduzir a motivação para a aprendizagem e desempenho dos estudantes (Bandura, 1997; Hardré, 2001). Os professores, tal como os alunos, têm crenças pessoais sobre a aprendizagem, sobre a motivação e os determinantes do desempenho escolar dos alunos, que em muito influenciam o contexto escolar.

O tipo de tarefas designadas, as consequências aplicadas, a escolha dos grupos de trabalho e o *feedback* fornecido (Nien, 2002) são exemplo de atividades desenvolvidas pelos professores com base nas suas crenças, o que, por seu turno, produz efeitos na aprendizagem e desempenho dos alunos (Druckman & Bjork, 1994; Snow, 1994). Estudos mais recentes confirmam que o tipo de respostas dos professores ao desempenho dos seus alunos parece ter um forte impacto na motivação dos mesmos (Sciarra & Ambrosino, 2011).

Outro ponto que tem merecido destaque consiste na utilidade e/ou aplicação dos conteúdos escolares ensinados em sala de aula e nas suas implicações nos objetivos formulados pelos alunos, a curto e a longo prazo. As estratégias educativas dos professores podem, de forma mais ou menos explícita, apoiar as expectativas dos

próprios alunos acerca do valor das tarefas escolares o que, eventualmente, pode favorecer a aprendizagem e os resultados escolares (Druckman & Bjork, 1994; Sparks-Langer et al., 2004).

Apesar de já existir alguma literatura que relaciona a instrumentalidade da matéria ao desempenho escolar, poucos estudos exploram as expectativas dos professores a este respeito. Num estudo com professores do ensino secundário, verificou-se que as perceções daqueles sobre as competências dos estudantes e sobre a instrumentalidade das matérias estavam relacionadas de modo significativo com as suas perceções sobre a motivação dos alunos. Tais resultados podem dever-se ao facto dos professores perceberem o desempenho como um indicador de motivação e as competências como preditores dos resultados escolares (Hardré et al., 2006).

A forma como os professores percebem as metas dos estudantes parece também influenciar os seus comportamentos e as práticas educativas. O comportamento e as metas dos professores influenciam as metas dos alunos, que por sua vez interagem com o nível de esforço e desempenho (Dweck, 1996) por estes disponibilizados. Na perspetiva dos professores, as metas de aprendizagem são as que mais se relacionam com a motivação dos alunos. No entanto, a maioria dos professores considera que aquilo que motiva os alunos são razões extrínsecas e associadas ao desempenho escolar (Haselhuhn et al., 2007).

Os obstáculos à motivação dos alunos na perspetiva dos professores.

Resultados de entrevistas com professores demonstram que estes atribuem a falta de motivação dos estudantes à pouca relevância e utilidade que percebem na escola. Referem, ainda, sentir dificuldades em utilizar estratégias motivacionais mais eficazes, por constrangimentos de tempo, programa e pressão associados aos exames (Hardré et

al., 2006). Na discussão sobre estes temas, os professores realçam que o contexto de sala de aula e as escolas fazem parte de uma estrutura mais global, i.e. as políticas educativas das entidades governamentais, que definem metas e formas de avaliação, as quais vão condicionar as suas práticas educativas.

Num estudo com professores universitários verificou-se que a falta de motivação dos estudantes é atribuída pelos próprios, em primeiro lugar, a fatores externos como o sistema educativo e as instituições (e.g., carácter obrigatório das disciplinas, turmas com elevado número de alunos) e apenas, em segundo lugar, a fatores como a personalidade dos alunos ou a relação estabelecida entre os alunos e os professores (Sakui & Cowie, 2012).

Vários estudos acentuam algumas características do 2º e 3º ciclos de escolaridade, que parecem ser prejudiciais à motivação dos alunos, nomeadamente, o facto de as salas de aula acentuarem o controle de professor, em detrimento da autonomia do estudante e a avaliação em notas se tornar mais importante. É possível que os estudantes percebam, no sistema de classificação destes ciclos, uma maior ênfase na capacidade do que no esforço, o que não acontecia nos anos anteriores (Haselhuhn et al., 2007). Aliás, conforme mencionado anteriormente, a investigação demonstra que a motivação dos estudantes decresce quando transitam do primeiro para o segundo e terceiro ciclos do ensino (Anderman et al., 1999; Midgley & Urdan, 1992), que as metas de aprendizagem tendem a diminuir e que as metas de resultado ganham maior expressão (Anderman & Midgley, 1997). Tal alteração poderá, em parte, relacionar-se com a atuação dos professores, uma vez que os docentes do primeiro ciclo do ensino básico utilizam mais estratégias associadas a metas de aprendizagem do que os professores dos ciclos seguintes (Midgley et al., 1995).

Em resumo, pode concluir-se que a autorregulação e a motivação estão interligadas na explicação da aprendizagem e do sucesso escolar dos alunos e que funcionam de modo cíclico ao longo do curso de ação. Quando os alunos são motivados a aprender, tendem a investir mais tempo e energia nas tarefas escolares e a aplicar mais estratégias de AA; por outro lado, quando os alunos são capazes de empregar com sucesso tais estratégias estão muitas vezes mais motivados para concluir as tarefas de aprendizagem (Zimmerman, 2000, 2008, 2011). Estudantes motivados ou com crenças motivacionais adaptativas tendem a envolver-se mais nas tarefas escolares, a esforçar-se e a persistir de forma mais sistemática na realização das mesmas (Wolters, 2003, 2011).

Por sua vez, diversas investigações realçam o papel dos professores na promoção da motivação dos alunos. O clima escolar, caracterizado por crenças e práticas educativas dos professores, por exemplo a forma como avaliam, controlam e seleccionam as tarefas escolares, afeta as crenças motivacionais dos alunos e o seu desempenho escolar (Anderman et al., 1999; Hunt et al., 2003). Neste sentido, se as perceções dos professores sobre a motivação e aprendizagem determinam as suas práticas educativas e se tais práticas influenciam as experiências dos alunos em sala de aula (Mayer, 2006; Reeve, 1996), tais experiências podem ter, como consequência, um impacto na motivação e no desempenho escolar dos alunos. Estas suposições fazem realçar o papel das ideias e perceções dos professores na motivação dos seus alunos e numa aprendizagem com sucesso (Bransford, Brown, & Cocking, 1999; Pintrich, 2003), pelo que se torna essencial aprofundar este conhecimento quando estamos interessados em promover a regulação da motivação nos alunos.

Desta breve revisão de literatura emergem questões gerais para investigação, que orientam os estudos realizados, designadamente:

a) Questões centradas nos alunos:

1. Qual a relação entre crenças da motivação (i.e. expectativas de auto eficácia, as metas de realização, a percepção de valor das tarefas) e as estratégias de regulação da motivação?
2. A utilização de estratégias de regulação da motivação é determinada pelas crenças motivacionais dos estudantes (e.g., expectativas de auto eficácia, percepção de valor das tarefas escolares e metas de realização)?

b) Questões centradas nos professores:

3. Quais as crenças dos professores acerca das variáveis motivacionais associadas à aprendizagem dos estudantes?
4. Que estratégias são utilizadas pelos professores para intervir sobre a motivação dos estudantes?

De acordo com as nossas preocupações teóricas e no sentido de responder às questões formuladas, esta investigação compreendeu dois estudos e o recurso a metodologias qualitativas e quantitativas, mais especificamente:

a) Estudo 1 - Determinantes pessoais na utilização de estratégias de regulação da motivação

Neste estudo, desenvolvido com estudantes do 3º Ciclo de Escolaridade, assumimos como objetivo analisar a relação entre as variáveis motivacionais (expectativas de auto eficácia, metas de realização e percepção de valor das tarefas escolares) e as estratégias de regulação da motivação na aprendizagem. Para tal,

construímos um instrumento composto por duas escalas de autorrelato para estudantes do 3ºCiclo de Escolaridade - Escalas de Autorregulação da Motivação para a Aprendizagem (EAMA) - que avaliam variáveis motivacionais pessoais e estratégias de AMA;

b) Estudo 2 - Crenças e estratégias de professores do 3º Ciclo de Escolaridade sobre a promoção da motivação nos alunos.

Pretendemos neste estudo explorar as perceções dos professores sobre os determinantes da motivação dos alunos e sobre as melhores práticas educativas para promover a motivação daqueles. Para isso realizámos e analisámos dois grupos de discussão (*focus group*) com professores do mesmo Ciclo de Escolaridade.

Estes estudos serão apresentados nos Capítulos I e II, respetivamente, ao que se seguem as conclusões gerais acerca dos resultados obtidos.

CAPÍTULO I

Determinantes pessoais na utilização de estratégias de regulação da motivação

Nota introdutória

O Capítulo I descreve o primeiro estudo desta investigação que designámos por:

Determinantes pessoais na utilização de estratégias de regulação da motivação.

Este trabalho consistiu na construção, na análise exploratória e no estudo confirmatório de um instrumento composto por duas escalas de autorrelato intitulado Escalas de Autorregulação da Motivação para a Aprendizagem (EAMA). A apresentação dos resultados será realizada através de três subcapítulos: a) a construção das escalas e a análise das qualidades psicométricas do instrumento construído, numa amostra de 316 alunos do 3º Ciclo de Escolaridade na região de Lisboa; b) a análise das potenciais diferenças de sexo e ano escolar, na amostra supracitada e, c) prosseguindo o trabalho de desenvolvimento do instrumento, foi realizada outra aplicação das escalas a uma amostra mais alargada. O terceiro subcapítulo descreve o estudo confirmatório realizado com 550 alunos do 3º Ciclo de Escolaridade na região de Lisboa.

Crenças e Estratégias da Motivação na Aprendizagem: Desenvolvimento de um instrumento²

Resumo

A autorregulação da motivação na aprendizagem (AMA) é um construto fundamental no âmbito da autorregulação da aprendizagem (Wolters, 2003). Este estudo tem como objetivo o desenvolvimento de um instrumento destinado à avaliação das crenças motivacionais e das estratégias de regulação da motivação, em estudantes do 3º Ciclo de Escolaridade. As «Escala de Autorregulação da Motivação para a Aprendizagem» (EAMA) foram aplicadas a 316 estudantes entre o 7º e o 9º ano de Escolaridade. Os resultados obtidos indicam boas características de fiabilidade da escala e distinguem quatro tipos de crenças e cinco tipos de estratégias. São discutidas algumas relações entre crenças e estratégias de regulação da motivação.

Palavras Chave: adolescentes, autorregulação da motivação, crenças motivacionais, estratégias de regulação da motivação.

Beliefs and Strategies on Learning Motivation: Development of an assessment tool

Abstract

Self-regulation of motivation (SRM) for learning is an essential construct in the context of self-regulation of learning (Wolters, 2003). This study aims to develop an instrument to assess beliefs and strategies, in students of the 3rd cycle of education. The “Self-Regulation of Motivation for Learning Scales” (SRMLS) was applied to 316 students between the 7th and 9th grades. The results indicate good reliability characteristics of the scale and identify four types of beliefs and five types of strategies. Relations between beliefs and strategies are discussed.

Keywords: adolescents, self-regulation of motivation, motivational beliefs, regulation of motivation strategies.

² Este capítulo inclui informação que consta do artigo: Paulino, P., Sá, I., & Lopes da Silva, A. (*in press*-a). Crenças e Estratégias da Motivação na Aprendizagem: Desenvolvimento de uma Escala. *Psychologica*.

Introdução

A literatura no âmbito da psicologia da educação salienta a importância das competências de autorregulação da aprendizagem (ARA) para uma aprendizagem bem-sucedida (e.g., Lopes da Silva, Sá, Duarte, & Veiga Simão, 2004; Montalvo & Torres, 2004; Pintrich, 2003; Zimmerman & Schunk, 2008). Estas competências possibilitam ao estudante uma ação deliberada e estratégica na realização das tarefas de aprendizagem, as quais resultam de uma interação dinâmica entre as variáveis pessoais (cognitivas, motivacionais e comportamentais) e as variáveis do contexto social e ambiental (e.g., relações entre alunos e professor, métodos de ensino, competitividade, instalações, meios informáticos)

Em virtude da multidimensionalidade deste construto, a ARA tem sido estudada a partir de diferentes perspetivas conceituais e metodológicas originando uma diversidade de estudos que têm produzido conhecimento relevante acerca deste processo. A competência dos alunos para gerir a componente metacognitiva tem sido tema privilegiado de muitos estudos, desde meados do século passado, mas as competências para regular a motivação escolar, continuam a necessitar de um maior esclarecimento sobre a sua funcionalidade (Paulino & Lopes da Silva, 2011, 2012; Wolters, 2003, 2011). Esta questão enquadra-se na dimensão motivacional da autorregulação da aprendizagem, uma vez que procura conhecer o papel de algumas variáveis que podem afetar os processos que estimulam os alunos a regular a sua própria aprendizagem (Zimmerman & Schunk, 2008). Mais especificamente, a presente investigação centra-se no estudo das crenças e estratégias de regulação motivação, no âmbito do processo de autorregulação da aprendizagem.

Importa salientar que as estratégias de regulação motivacional não influenciam a forma como os estudantes estão a realizar a tarefa, mas sim porque estão a realizá-la e durante quanto tempo são capazes de persistir na mesma (Wolters, 2003).

A Regulação da Motivação para a Aprendizagem

A autorregulação da motivação para a aprendizagem (AMA) consiste numa intervenção deliberada nos processos que afetam a motivação e envolve os pensamentos e as ações através dos quais os alunos agem para influenciar a escolha, o esforço ou a persistência numa tarefa escolar (Wolters, 2003).

A investigação no domínio da ARA têm-se centrado, sobretudo, nas estratégias que promovem o esforço e a persistência dos alunos na realização das tarefas escolares (Wolters & Rosenthal, 2000). Os resultados indicam que as estratégias motivacionais influenciam a forma e a qualidade do processamento de informação, salientando a sua importância para a aprendizagem dos alunos (Montalvo & Torres, 2004). Estudos anteriores identificaram uma série de estratégias para o envolvimento nas tarefas face a desafios motivacionais, que incluem a implementação de mudanças no contexto, os autorreforços, as auto instruções centradas nos objetivos e a transformação de tarefas entediantes em jogos (e.g., Wolters, 2003; Wolters & Benzon, 2010; Wolters & Rosenthal, 2000).

Na linha das teorias cognitivas sobre a motivação (e.g., Weiner, 1990), o esforço e a persistência que os alunos despendem na aprendizagem é devido, em grande parte, às suas crenças, perceções e valores. Nesta investigação e no pressuposto de que o processo de regulação da motivação implica um envolvimento ativo do aluno na seleção, adequação e aplicação das estratégias, assume-se como necessário estudar o

papel que as variáveis pessoais possam desempenhar na seleção, utilização, valorização e alteração daqueles procedimentos.

Dito de outro modo, importa perceber porquê e como os alunos se motivam para regular a sua aprendizagem. A literatura refere que as metas de realização, as expectativas de auto eficácia e o valor que os alunos atribuem à escola, constituem determinantes pessoais para o envolvimento na aprendizagem e na autorregulação da motivação (Sá, 2007; Wolters & Rosenthal, 2000; Wolters & Benzion, 2010; Zimmerman & Schunk, 2008). Por outro lado, a aplicação adequada das estratégias de AMA implica, segundo Wolters e Benzion (2010), três tipos de componentes essenciais: o metaconhecimento, a monitorização e o controlo da motivação. O metaconhecimento sobre a motivação remete, precisamente, para os motivos que orientam os alunos para regular a sua aprendizagem e, para as estratégias que os próprios conhecem e acreditam ser eficazes para regular a sua motivação para aprender.

Neste sentido, estudar a regulação da motivação para aprender implica começar por compreender os processos mobilizados pelo estudante face às situações de aprendizagem, que convergem da interação entre as suas crenças e valores e o seu metaconhecimento das estratégias que pretende usar para executar as tarefas propostas.

A presente investigação inscreve-se nesta abordagem socio cognitiva e integradora, que acentua o papel ativo que o estudante pode exercer sobre os seus próprios processos de aprendizagem, ao refletir e agir sobre si próprio e sobre a adequação das suas ações no seu funcionamento escolar. Esta ação sobre os processos de aprendizagem pode incidir sobre os pensamentos do estudante que lhe possibilitam antecipar e avaliar os resultados das ações a realizar e selecionar as estratégias mais adequadas para esse fim (componente metacognitiva) o que interage com o

envolvimento e a manutenção nas suas ações, em função das suas expectativas de sucesso e das razões pessoais de valorização dos resultados a atingir (componente motivacional).

Embora incluídas na maioria dos modelos de autorregulação, estas duas componentes têm sido, tradicionalmente, estudadas em separado ou com pouco ênfase na sua interrelação. Na nossa perspetiva, as dimensões metacognitiva e motivacional estão mutuamente relacionadas e implicadas, nas conceções do próprio, na formulação das metas, na realização das tarefas escolares e no uso das estratégias de regulação adotadas para alcançar esses objetivos (Pintrich, 2003; Efklides, 2011).

Uma vez que esta investigação será realizada com alunos do 3º Ciclo de Escolaridade, optou-se por realizar uma abordagem global das crenças acerca da escola e das estratégias que os alunos julgam ser mais eficazes para gerir a sua motivação para o estudo e a realização das tarefas escolares, sem se focarem em nenhuma disciplina específica. Esta opção prende-se, com duas ordens de razões, designadamente: a) neste ciclo de escolaridade ainda não é possível ao aluno, no ensino regular, escolher disciplinas por preferências temáticas, pelo que é importante ele seja capaz de gerir a motivação para a aprendizagem, assim como o desempenho, em todas elas; e b) estudos anteriores nos quais se comparavam as percepções globais e específicas dos alunos, demonstraram que, nestes anos escolares, há uma elevada correlação entre as crenças para diversas disciplinas e as crenças globais acerca da escola (e.g., Eccles, O'Neill, & Wigfield, 2005; Bong, 2001, 2004).

A componente motivacional na aprendizagem autorregulada tem sido estudada de diversas formas, em estudos experimentais (Sansone, Weir, Harpster, & Morgan, 1992), mediante questionários de resposta aberta (Wolters, 1998), instrumentos de autorrelato

(McCann & Garcia, 1999; Wolters, 1999) e observação (Kuhl, 1992). Os esforços para avaliar o comportamento estratégico na dimensão motivacional têm sido contemplados, parcamente, em medidas mais globais da autorregulação (Cabanach et al., 2009). Por exemplo, o questionário de Zimmerman e Martínez-Pons (1986, 1990) desenvolvido para avaliar a aprendizagem autorregulada, que nos permite obter informação acerca de catorze estratégias de autorregulação, a maioria delas são de natureza cognitiva e metacognitiva.

Um dos instrumentos que tem sido utilizado com muita frequência para avaliar a autorregulação em contextos académicos é o *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991), que integra itens acerca do uso de estratégias de gestão de recursos e controlo do esforço, assim como outras estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem. O MSLQ é um instrumento de autorrelato, com uma escala de resposta tipo *Likert*, desenvolvido com o objetivo de avaliar a motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem pelos alunos. Os estudos realizados indicam resultados consistentes ao nível da fidelidade, validade preditiva e fatorial (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1993; Mousoulides & Philippou, 2005; Ozturk, Bulut, & Koc, 2007).

Existe uma versão portuguesa deste questionário obtida através dos estudos de adequação (Santos, 2009; Santos & Pinheiro, 2008). O MSLQ tem sido utilizado em estudos portugueses com populações universitárias, como um instrumento de auto avaliação das orientações motivacionais dos estudantes e do uso que fazem de diferentes estratégias de aprendizagem (Melo, Mendes, Gonçalves, Pile & Carvalho, 2006; Melo & Mendes, 2008; Santos, 2009; Santos & Pinheiro, 2008). Este instrumento, porém, não foi concebido para avaliar a motivação global e as

competências de regulação dos alunos dos ciclos básicos, mas sim para disciplinas/matérias específicas e está adaptado apenas para o ensino superior.

Wolters e colaboradores (1999; Wolters & Rosenthal, 2000) desenvolveram um instrumento para avaliar uma série de estratégias de regulação da motivação que podem ser utilizadas pelos alunos. Para isso conduziram um estudo com 88 alunos do ensino secundário (Wolters, 1999) e através da análise fatorial encontraram cinco fatores com bons níveis de consistência interna. Estes fatores foram denominados: auto verbalizações referentes às metas de aprendizagem, auto verbalizações relativas às metas de resultado, auto verbalizações dirigidas ao aumento do interesse durante a execução da tarefa, autorreforços e estruturação do contexto. Num segundo estudo Wolters e Rosenthal (2000) utilizaram um instrumento semelhante para investigar a regulação da motivação em 115 alunos do 8º ano de Escolaridade. Mais uma vez, os itens agruparam-se em fatores com sentido teórico e bons valores de consistência interna. Estes estudos demonstraram ainda que a forma como os alunos seleccionam e organizam as estratégias de AMA está substancialmente relacionada com o desempenho académico (e.g., Wolters, 1999; Wolters & Rosenthal, 2000).

Com o objetivo de continuar a desenvolver este instrumento, Gonzalez e colaboradores elaboraram *Self-Regulated Academic Motivation* (SRAM) (Gonzalez, Dowson, Brickman, & McInerney, 2005), dirigido a estudantes do ensino superior. O SRAM é um questionário com 35 itens construído para medir as seguintes dimensões da auto-regulação motivacional: auto verbalizações dirigidas para metas de aprendizagem (*Mastery Self Talk*) (6 items), aumentar a relevância (*Relevance Enhancement*) (6 items), aumentar o interesse situacional, i.e. durante a realização da tarefa (*Situational Interest Enhancement*) (5 items), auto verbalizações de eficácia (*Performance Relative*

Ability Self Talk) (4 items), auto verbalizações dirigidas para metas de resultado (*Performance Extrinsic Self-Talk*) (5 items), autorreforços (*Self Consequences*) (5 items) e estruturação do contexto (*Environmental Structuring*) (4 items). Os estudos deste instrumento têm demonstrado a natureza multidimensional das estratégias de regulação da motivação (Gonzalez et al., 2005).

Deste modo, a literatura existente sobre a avaliação da regulação da motivação na aprendizagem salienta a pertinência da construção de instrumentos específicos à avaliação da AMA, que permitam uma maior compreensão da relação entre as crenças pessoais e as estratégias motivacionais (Wolters, 2003, 2011; Wolters, Benzoni, & Arroyo-Giner, 2011; Wolters & Rosenthal, 2000). E isto porque apesar de existirem inúmeros instrumentos que avaliam as estratégias de autorregulação da aprendizagem, entre elas algumas estratégias motivacionais e outros que avaliem isoladamente as crenças motivacionais (e.g., Eccles & Wigfield, 2002; Hulleman et al., 2010), a maioria dos trabalhos realizados neste domínio tem estudado as crenças e as estratégias a partir de instrumentos independentes (e.g., Wolters, 1999; Wolters & Rosenthal, 2000; Wolters & Benzoni, 2010). Não obstante, os resultados têm realçado a interrelação entre as crenças motivacionais e o reporte de estratégias de regulação da motivação, pelo que estudos mais concertados neste âmbito, podem ser importantes para investigar se estas dimensões da AMA estão implicadas na construção do processo de autorregulação da motivação dos alunos.

Considerando as necessidades de investigação enumeradas, designadamente: a) aumentar conhecimento das estratégias de AMA, b) aceder ao metaconhecimento sobre as estratégias; c) perceber a relação entre as crenças e as estratégias; e c) desenvolver instrumentos específicos à AMA (Wolters, 1999, 2003, 2011; Wolters & Rosenthal,

2000); assumimos como objetivo desenvolver um instrumento de autorrelato para avaliar as relações entre as crenças motivacionais e as estratégias de AMA no funcionamento dos estudantes. A ideia é que este instrumento providencie aos psicólogos, professores e investigadores, uma ferramenta para avaliar a motivação e as competências de autorregulação dos alunos do 3º Ciclo, para um melhor ajustamento das estratégias de intervenção e definição das práticas educativas.

Os questionários de autorrelato são dos instrumentos mais utilizados na avaliação das estratégias de regulação da motivação (Wolters et al., 2011). As suas principais vantagens prendem-se com o facto de permitirem a recolha de muita informação de forma rápida e pouco dispendiosa. Por outro lado, os dados recolhidos podem ser facilmente quantificados e analisados, sendo que a literatura refere elevados níveis de consistência interna na avaliação do uso de estratégias por parte dos alunos (Wolters et al., 2011).

Na medida em que as estratégias de regulação motivacional e as crenças motivacionais pessoais, duas grandes dimensões da autorregulação da motivação na aprendizagem, são avaliadas simultaneamente, este instrumento tem características inovadoras, porquanto não são conhecidos em Portugal estudos com tais propósitos.

Tendo como meta global o desenvolvimento do instrumento, assumem-se como objetivos específicos e hipóteses de estudo: 1) investigar a estrutura fatorial que emerge deste instrumento quando aplicado a uma amostra de estudantes do 3º Ciclo. Baseado em trabalhos anteriores (Wolters, 1998, 1999; Wolters & Rosenthal, 2000; Wolters & Benzon, 2010) espera-se que este instrumento possa identificar um conjunto de crenças e de estratégias com bons níveis de fiabilidade e, teoricamente significativas; e 2) explorar as relações entre as diferentes crenças e estratégias que os estudantes reportam.

De acordo com as investigações anteriores, esperam-se correlações moderadamente positivas entre as diferentes formas de regulação motivacional e diferenças na frequência com que os alunos reportam usar os diversos tipos de estratégias (Wolters, 1998, 1999; Wolters & Rosenthal, 2000; Wolters & Benzon, 2010).

Método

Participantes

A amostra é composta por 316 estudantes do 3º Ciclo de Escolaridade a frequentar duas escolas públicas do distrito de Lisboa (51% de rapazes e 49% de raparigas) com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos ($M = 13,27$; $DP = 1,09$). Os participantes estão distribuídos pelos três anos correspondentes ao 3º Ciclo, mais especificamente: 38% no 7º ano, 29% no 8º ano e 33% no 9º ano de escolaridade. A escolha das escolas onde foi recolhida a amostra decorreu por critérios de conveniência ou acessibilidade (Hill & Hill, 2001), no entanto a seleção das turmas foi aleatória.

Instrumento

Os participantes responderam às «Escala de Autorregulação da Motivação para a Aprendizagem» (EAMA), compostas por 61 itens organizados em duas escalas: crenças motivacionais e estratégias de regulação da motivação. Para a construção destas escalas foram utilizados procedimentos teóricos, empíricos e analíticos (Fernandes & Almeida, 2001). De modo a assegurar a validade de conteúdo, procedeu-se a uma revisão da literatura sobre os conceitos a estudar e a forma como estes têm sido operacionalizados e avaliados, em estudos nacionais e internacionais. Com base nesta pesquisa elaborou-se um conjunto alargado de itens que foi submetido a duas análises. A primeira constou da apreciação de seis especialistas na área da autorregulação da

aprendizagem, num formato de grupo de discussão no qual os itens foram apresentados e discutidos, nomeadamente para aferir se os itens remetem para crenças ou estratégias e de que tipo. No final, os itens foram reelaborados em conjunto³. A segunda análise foi feita através do estudo piloto do instrumento com pequenos grupos de alunos, com características idênticas à população alvo, com o objetivo de examinar a clareza dos itens e o tempo médio de resposta. Estas duas análises permitiram estudar a validade de conteúdo e a validade facial dos itens (Trochin & Donnelly, 2006).

A dimensão das crenças motivacionais foi construída com base em trabalhos anteriores (Eccles & Wigfield, 2002; Hulleman et al., 2010) e é composta pelas seguintes escalas: a) expectativas de auto eficácia: itens que medem as crenças que as pessoas têm acerca das suas competências escolares. Segundo Bandura (1986), as crenças de auto eficácia revelam um juízo do indivíduo sobre as competências pessoais para atingir um certo nível de desempenho nas ações a executar. Esta escala é constituída por quatro itens (e.g., “Acho que sou capaz de aprender as matérias da escola.”); b) metas de realização: definidas como representações cognitivas de um resultado futuro que um aluno pretende alcançar ou evitar. O propósito destas metas é a aquisição ou aperfeiçoamento da competência - metas de aprendizagem (*mastery*) ou a demonstração da mesma – metas de resultado (*performance*). Estas últimas podem ainda ser divididas em dois tipos: aproximação a resultados positivos ou evitamento de resultados negativos. A escala das metas de realização é composta por 19 itens, divididos em: i) metas de aprendizagem (6 itens) (e.g., “Prefiro matérias de que gosto, mesmo que sejam mais difíceis.”); ii) metas de resultado – aproximação (7 itens) (e.g., “Motiva-me pensar que posso tirar melhores notas que os meus colegas.”); e iii) metas

³ Esta investigação está inserida no PEAAR - Programa de Estudos para a Aprendizagem Autorregulada, que integra doutores e estudantes de doutoramento, que através de um guião codificaram os itens.

de resultado – evitamento (6 itens) (e.g., “Preocupa-me ter más notas.”) c) valor da tarefa: estes itens referem-se ao valor que os alunos atribuem às tarefas escolares i.e. a medida em que as consideram importantes, interessantes e úteis, para atingir objetivos futuros. Esta escala é composta por 7 itens, designadamente: percepção de utilidade (dois itens) (e.g., “A matéria que aprendo na escola vai ser-me útil para os meus estudos no futuro.”), percepção de importância (três itens) (e.g., “É muito importante para mim fazer os trabalhos da escola.”) e percepção de interesse (dois itens) (e.g., “Penso que os trabalhos da escola são muito interessantes.”). As respostas aos itens foram dadas numa escala tipo *Likert* de cinco pontos (1 = nunca, 5 = sempre).

A dimensão das estratégias de regulação motivacional foi elaborada através da revisão de investigações anteriores sobre o tema (Gonzalez et al., 2005; Wolters, 1999; 2003; Wolters & Bizon, 2010). Na introdução desta dimensão e antes da apresentação dos itens, surge a seguinte informação: «Quando estou a estudar ou a fazer um trabalho da escola e sinto dificuldade em continuar ...». Foram elaborados itens para avaliar os cinco tipos de estratégias de regulação motivacional incluídas nos estudos qualitativos e quantitativos acima referidos. Esta dimensão é composta pelas seguintes escalas: a) regulação pelas metas de aprendizagem: refere-se ao uso de pensamentos ou de auto instruções por parte dos alunos, dirigidos ao encorajamento para adquirir uma maior compreensão, desenvolver competências escolares ou melhorar o desempenho, em função de critérios estabelecidos pelo próprio. A escala é constituída por quatro itens (e.g., “...digo a mim próprio que devo continuar a estudar para aprender o máximo que conseguir.”); b) regulação pelo valor: os itens incluídos nesta escala referem-se a autoverbalizações e auto instruções orientadas para reforçar a relevância pessoal na realização das tarefas escolares ou nos seus conteúdos de forma a manter a motivação.

Trata-se de estratégias que os alunos podem utilizar para tornar as tarefas escolares mais relevantes e/ou significativas (e.g., identificar e focar aspetos pessoalmente relevantes ou úteis nas matérias escolares). Para o estudo da regulação motivacional pelo valor foram construídos seis itens (e.g., “...tento ver a utilidade daquela matéria para a minha vida.”); c) regulação pelo interesse situacional: refere-se a estratégias de autoinstrução com o objetivo de aumentar o interesse/prazer imediato de uma atividade enquanto está a ser realizada. Esta escala é constituída por seis itens (e.g., “...para tornar o estudo mais agradável, procuro focar-me num aspeto divertido que ele tenha.”); d) regulação pelas metas de resultado: esta escala refere-se à focalização em incentivos associados aos resultados escolares, que estimulem o aluno a manter-se na tarefa (i.e. quando um estudante, durante uma tarefa de estudo, se sente atraído a desistir poderá, propositadamente, continuar a trabalhar para tirar boas notas ou para evitar ser considerado incapaz). As estratégias de regulação pelas metas de resultado são avaliadas através de cinco itens (e.g., “...penso que se não estudar as minhas notas vão sair prejudicadas.”); e) autorreforço: os itens desta categoria dizem respeito a estratégias de autorreforço extrínseco, que o estudante se atribui, mediante o alcance de objetivos particulares associados ao completamento de uma tarefa. Esta escala é composta por cinco itens (e.g., “...digo a mim próprio, que se conseguir acabar agora o que tenho para estudar, posso fazer alguma coisa de que goste mais tarde.”); f) estruturação do contexto: a escala refere-se ao delineamento de estratégias para diminuir a possibilidade de desistência das tarefas, através da redução da probabilidade de serem encontradas distrações ou da diminuição da intensidade das mesmas e é composta por cinco itens (e.g., “...tento não ter distrações à minha volta.”). As respostas aos itens foram dadas

numa escala tipo *Likert* de cinco pontos (1 = nunca, 5 = sempre). Foram recolhidas informações acerca da idade, ano escolar e género dos participantes.

Procedimento

As escalas foram apresentadas pelo investigador no contexto de sala de aula e no horário escolar. A aplicação foi coletiva e os participantes foram informados de que a sua colaboração era voluntária e anónima. Uma vez que se tratava de alunos menores de idade foi solicitada a autorização dos Encarregados de Educação e apenas os alunos autorizados participaram no estudo. Este instrumento teve a aprovação prévia do Ministério da Educação e estava de acordo com regras da instituição de acolhimento da investigação, à data da realização do estudo. A recolha de dados decorreu entre outubro e dezembro de 2011. O tempo médio de aplicação da escala é entre 15 a 20 minutos.

Análise dos dados

Para efectuar este estudo recorreu-se ao *software* estatístico SPSS 20. Foi calculado o coeficiente alfa de Cronbach para cada fator enquanto indicador de fidedignidade, em termos de consistência interna. Foram mantidos os *outliers*, uma vez que a estatística descritiva (desvio-padrão, curtose e assimetria) da amostra não foi indicativa de desvios face ao pressuposto de normalidade.

A apresentação dos resultados está dividida em duas secções: 1) estudo da estrutura fatorial dos itens que compõem a escala, realizado através de duas análises fatoriais exploratórias: uma aos itens que compõem a dimensão das crenças e outra aos itens que descrevem as estratégias; e 2) análises descritivas e correlações bivariadas entre as principais variáveis em estudo.

Resultados

Análise Fatorial Exploratória

Os 30 itens da dimensão das crenças e os 31 itens da dimensão das estratégias foram submetidos a duas análises fatoriais exploratórias independentes, com rotação varimax, com o objetivo de compreender a estrutura que subjaz à matriz dos dados, tendo por base a análise das interrelações entre as variáveis em estudo.

Tabela 1

Estrutura Fatorial das Crenças

Dimensão das Crenças Motivacionais					
Itens	F1	F2	F3	F4	Comunalidades
C9	.862				.771
C29	.832				.745
C15	.828				.722
C13	.736				.624
C2	.717				.572
C25		.833			.689
C5		.818			.708
C1		.651			.490
C8		.625			.471
C20			.764		.675
C14			.756		.606
C11			.724		.619
C27			.673		.478
C19				.885	.833
C10				.881	.823
C4				.674	.483
Percentagem de variância explicada	20.75	15.30	14.91	13.47	
Alpha de Cronbach	.87	.76	.77	.79	
<i>Eigenvalue</i>	4.92	2.28	1.71	1.40	

Nota: Itens com saturações inferiores a .40 não são apresentados. Dimensão das Crenças Motivacionais: F1. Metas de Resultado-Aproximação; F2. Valor da Tarefa- Utilidade e Interesse; F3. Auto eficácia; F4. Metas de Resultado-Evitamento.

Tabela 2

Estrutura Fatorial das Estratégias de Regulação da Motivação

Dimensão das Estratégias de Regulação da Motivação						
Itens	F1	F2	F3	F4	F5	Comunalidades
E30	.821					.774
E16	.806					.740
E12	.801					.697
E6	.770					.618
E28	.715					.675
E19	.693					.650
E15		.768				.717
E1		.752				.660
E17		.750				.626
E11		.727				.592
E17		.692				.572
E24			.785			.683
E26			.760			.646
E31			.732			.656
E2			.718			.574
E14			.646			.546
E5				.843		.791
E18				.808		.789
E3				.774		.721
E10					.841	.803
E20					.765	.802
E27					.718	.700
Porcentagem de variância explicada	18.33	15.63	13.31	10.67	10.41	
Alpha de Cronbach	.90	.86	.82	.85	.85	
<i>Eigenvalue</i>	7.64	2.90	1.99	1.34	1.16	

Nota: Itens com saturações inferiores a .40 não são apresentados. Dimensão das Estratégias de Regulação da Motivação: F1. Regulação pelo Interesse Situacional; F2. Regulação pelas Metas de Resultado; F3. Autorreforço; F4. Estruturação do Contexto; F5. Regulação pelo Valor

As estruturas fatoriais apresentadas foram elaboradas com base em diversos indicadores, designadamente: o critério de Kaiser (1960), a percentagem de variância total explicada, as comunalidades e as saturações dos itens, bem como a consistência

interna das soluções apontadas. Não obstante a utilização destes critérios estatísticos, atendeu-se também a critérios de orientação teórica e conceptual, i.e. a consistência entre a conceção teórica e a estrutura fatorial sugerida.

No que diz respeito à validade de construto foi utilizada a análise fatorial uma vez que se trata de uma das técnicas mais usadas para a identificação de construtos subjacentes aos resultados. A validade fatorial do instrumento foi demonstrada através dos resultados obtidos no Teste de KMO, da percentagem de variância total explicada ($>50\%$), dos valores *Eigenvalue* (>1), e da maioria das comunalidades ser superior a .50 (Field, 2009).

Das análises fatoriais resultaram quatro fatores na dimensão das crenças motivacionais e cinco, nas estratégias de AMA. Foram retirados da estrutura fatorial, os itens que apresentavam saturações elevadas em mais do que um fator e constam apenas do quadro os valores de saturação iguais ou superiores a .40 (Stevens, 2002). Conforme é descrito a seguir, estes fatores revelaram-se coerentes, do ponto de vista teórico, traduziram as dimensões em estudo e discriminaram os diferentes tipos de crenças e estratégias, o que mostra boas características de validade de conteúdo.

Tabela 3

Análise Estatística dos Itens das Crenças

	M	DP	Mediana	Moda	Assimetria	DP Assimetria	Curtose	DP Curtose	Mínimo	Máximo	Correlação item x total corrigido	Alpha de Cronbach sem item
<i>Fator 1</i>												
C9	3.19	.069	3.00	3	-.281	.137	-.798	.274	1	5	.778	.828
C29	3.19	.071	3.00	3	-.170	.137	-.975	.274	1	5	.767	.830
C15	3.32	.075	3.00	5	-.275	.138	-1.060	.274	1	5	.741	.837
C13	3.03	.074	3.00	3	-.079	.138	-1.042	.275	1	5	.646	.861
C2	2.81	.063	3.00	3	.150	.137	-.490	.274	1	5	.582	.873
<i>Fator 2</i>												
C25	4.11	.055	4.00	5	-.809	.138	-.171	.274	1	5	.617	.677
C5	4.13	.053	4.00	5	-.825	.138	-.057	.274	1	5	.616	.677
C1	2.87	.046	3.00	3	-.015	.137	.459	.274	1	5	.525	.727
C8	3.27	.048	3.00	3	-.096	.137	.207	.274	1	5	.498	.740
<i>Fator 3</i>												
C20	4.00	.042	4.00	4	-.248	.138	-.475	.275	2	5	.645	.667
C14	3.83	.050	4.00	4	-.294	.137	-.594	.274	1	5	.572	.702
C11	3.77	.044	4.00	4	-.259	.137	-.088	.274	1	5	.599	.686
C27	3.38	.048	3.00	3	.076	.137	-.138	.274	1	5	.449	.766
<i>Fator 4</i>												
C19	4.27	.056	5.00	5	-1.397	.137	1.477	.274	1	5	.699	.587
C10	4.25	.057	5.00	5	-1.293	.137	.962	.273	1	5	.711	.571
C4	3.46	.071	4.00	4	-.485	.137	-.727	.274	1	5	.438	.699

Tabela 4

Análise Estatística dos Itens das Estratégias

	M	DP	Mediana	Moda	Assimetria	DP Assimetria	Curtose	DP Curtose	Mínimo	Máximo	Correlação item x total corrigido	Alpha de Cronbach sem item
<i>Fator 1</i>												
E30	2.64	.066	3.00	3	.244	.138	-.784	.275	1	5	.803	.875
E16	2.79	.068	3.00	3	.123	.137	-.883	.273	1	5	.790	.877
E12	2.73	.070	3.00	3	.116	.138	-.999	.274	1	5	.729	.887
E6	2.09	.066	2.00	1	.812	.137	-.374	.273	1	5	.642	.899
E28	3.00	.063	3.00	3	-.041	.138	-.616	.274	1	5	.750	.883
E19	3.20	.060	3.00	3	-.228	.137	-.538	.274	1	5	.697	.891
<i>Fator 2</i>												
E15	3.72	.057	4.00	4	-.414	.137	-.550	.273	1	5	.698	.823
E1	3.53	.060	4.00	4	-.338	.137	-.580	.273	1	5	.669	.831
E17	3.67	.056	4.00	4	-.470	.137	-.049	.274	1	5	.739	.813
E11	4.11	.057	4.00	5	-1.088	.137	.661	.274	1	5	.591	.850
E7	3.77	.057	4.00	4	-.525	.137	-.242	.273	1	5	.678	.828
<i>Fator 3</i>												
E24	3.66	.071	4.00	4	-.717	.137	-.492	.274	1	5	.684	.756
E26	3.01	.074	3.00	3	-.088	.138	-1.108	.274	1	5	.617	.777
E31	3.60	.073	4.00	4	-.697	.137	-.603	.274	1	5	.642	.769
E2	2.73	.074	3.00	1	.141	.137	-1.146	.273	1	5	.547	.799
E14	4.02	.060	4.00	5	-1.136	.137	.898	.274	1	5	.551	.797
<i>Fator 4</i>												
E5	3.43	.071	4.00	4	-.427	.137	-.759	.274	1	5	.736	.764
E18	3.55	.064	4.00	3	-.375	.138	-.597	.274	1	5	.758	.747
E3	3.71	.068	4.00	5	-.636	.138	-.515	.274	1	5	.652	.843
<i>Fator 5</i>												
E10	3.25	.068	3.00	3	-.179	.137	-.899	.274	1	5	.724	.790
E20	3.25	.062	3.00	3	-.181	.138	-.594	.274	1	5	.761	.757
E27	3.45	.066	4.00	4	-.324	.138	-.790	.275	1	5	.683	.829

Tabela 5

Análise Descritiva e Correlações Entre as Variáveis em Estudo

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Metas de Resultado - Aproximação	3.11	1.0	--									
2. Valor da Tarefa – Utilidade e Interesse	3.60	.68	.24**	--								
3. Auto eficácia	3.75	.62	.32**	.42**	--							
4. Metas de Resultado - Evitamento	3.99	.90	.27**	.21**	.26**	--						
5. Regulação pelo Interesse Situacional	2.73	.93	.28**	.35**	.29**	.17**	--					
6. Regulação pelas Metas de Resultado	3.76	.81	.30**	.46**	.45**	.53**	.33**	--				
7. Autorreforço	3.40	.95	.32**	.16**	.22**	.27**	.44**	.27**	--			
8. Estruturação do Contexto	3.57	1.05	.19**	.41**	.37**	.19**	.28**	.51**	.18**	--		
9. Regulação pelo Valor	3.31	1.01	.26**	.51**	.36**	.19**	.53**	.49**	.27**	.41*	--	
10. Estratégias de AMA	3.12	1.01	.38**	.52**	.45**	.37**	.73**	.71**	.61**	.68**	.77**	--

Nota: *** $p \leq .001$. ** $p \leq .01$. * $p \leq .05$.

Para a dimensão das crenças motivacionais o teste de esfericidade de Bartlett (2056,068; 120df $p < 0.0001$) e o índice de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .83$) apresentaram resultados adequados. Os valores das comunalidades são aceitáveis para a generalidade dos itens (Field, 2009), sendo que apenas os itens, um (.490), oito (.471) e 27 (.478) têm valores abaixo de .50. Uma vez que estes valores estão apenas ligeiramente abaixo do valor crítico e atendendo à sua pertinência teórica, estes itens foram incluídos na análise fatorial (Stevens, 2002).

Foram encontrados quatro fatores que explicam um total de 64,43% da variância (Tabela 1). Os fatores evidenciam bons níveis de consistência interna ($.76 \leq \alpha \leq .87$). O primeiro fator denominou-se metas de resultado – aproximação, explica 20.75% da variância ($\alpha = .87$) e é composto por cinco itens. O segundo fator corresponde ao valor da tarefa- utilidade e interesse, tem igualmente um bom nível de consistência interna ($\alpha = .76$), explica 15.30% da variância e é composto por um total de quatro itens. O terceiro fator intitulou-se auto eficácia, contribui com 14.91% para a variância total e é constituído por quatro itens ($\alpha = .77$). Finalmente o quarto fator refere-se às metas de resultado – evitamento, explica 13.47% da variância, apresenta um bom nível de consistência interna ($\alpha = .79$) e é composto por três itens.

Na dimensão das estratégias de regulação motivacional, os resultados do teste de Bartlett (3748,470; 231df, $p < 0.0001$), o índice KMO ($KMO = .89$) e a ausência de comunalidades inferiores a .50 (Field, 2009), revelaram-se bastante satisfatórios. Através da análise fatorial foram encontrados cinco fatores que explicam 68.33% da variância total. A consistência interna destas escalas apresenta valores muito adequados ($.82 \leq \alpha \leq .90$). A partir das médias dos itens que constituíam cada fator foram construídas variáveis utilizadas nas análises subsequentes. Foi ainda elaborada uma

variável compósita a partir das médias dos fatores das estratégias, denominada Estratégias de AMA.

O primeiro fator corresponde à regulação pelo interesse situacional é composto por cinco itens e representa cerca de 18.32% da variância total, com uma consistência interna de .90. O segundo fator foi denominado regulação pelas metas de resultado, explica 15.63% da variância e é composto por cinco itens, com uma consistência interna de .86. O terceiro fator agrupa cinco itens referentes ao autorreforço, explica cerca de 13.31% da variância e apresenta uma consistência interna adequada ($\alpha=.82$). O quarto fator corresponde à estruturação do contexto é composto por três itens, apresenta uma percentagem de variância explicada de 10.67% e um bom nível de consistência interna ($\alpha=.85$). O último fator, refere-se à regulação pelo valor, é constituído por três itens, apresenta um alfa de Cronbach de .85 e explica aproximadamente 10.41% da variância total.

É de realçar que os itens relativos às metas de aprendizagem e à importância das matérias e tarefas escolares foram excluídos da estrutura fatorial por apresentarem saturações elevadas em mais do que um fator.

Análise Descritiva

No estudo das crenças motivacionais, os resultados do teste Tukey HSD indicaram que as médias são todas estatisticamente diferentes umas das outras [$F(2,600) = 74.58, p < .001, \eta^2 = .20, \pi = 1.00$]. Os valores mais elevados correspondem aos fatores metas de resultado – evitamento ($M = 3.99; DP = .90$) e auto eficácia ($M = 3.75; DP = .62$), sendo o fator com média mais baixa o das metas de resultado – aproximação ($M = 3.11; DP = .99$) (Tabela 5). Estes resultados parecem indicar que os alunos pensam com maior frequência no evitamento de resultados escolares negativos

do que na aproximação a metas de realização mais desejadas. Por outro lado, os estudantes atribuem importância às crenças relativas às suas competências escolares.

Na análise descritiva dos fatores das estratégias de AMA verifica-se igualmente, que as médias têm todas diferenças significativas entre si outras [$F(1, 299) = 79.96, p < .001, \eta^2 = .21, \pi = 1.00$]. O fator com média mais elevada é a regulação pelas metas de resultado ($M = 3.76; DP = .81$), seguido do fator estruturação do contexto ($M = 3.57; DP = 1.05$). O fator com média mais baixa agrupa os itens relativos à regulação pelo interesse situacional ($M = 2.73; DP = .93$). Estes resultados sugerem que as estratégias mais utilizadas pelos estudantes são as de regulação pelas metas de resultado e as de mudanças no contexto, ou seja, estratégias mais associadas à regulação de fatores externos ao próprio. Por outro lado, as estratégias menos referidas pelos participantes remetem para questões de regulação do interesse, nomeadamente formas de tornar os conteúdos escolares mais atrativos.

Correlações entre as Variáveis

Para estudar a interrelação entre as variáveis da escala foram realizadas análises de correlação entre os diversos tipos de estratégias e de crenças. Os valores obtidos indicam correlações significativas baixas a moderadas ($.17 \leq r \leq .53$) que revelam boas características do instrumento para distinguir os diferentes conceitos teóricos que o compõem (Field, 2009).

Na Tabela 5 pode verificar-se que os fatores das crenças estão todos significativamente correlacionados entre si, sendo as correlações mais elevadas entre os fatores que avaliam as crenças relativas à auto eficácia e ao valor da tarefa – utilidade e interesse ($r = .42; p < .001$). Este resultado parece revelar que os estudantes que

valorizam as tarefas escolares, do ponto de vista da sua utilidade e interesse, também têm uma boa percepção da sua competência para a realização das mesmas.

Na dimensão das estratégias de AMA as correlações obtidas são todas significativas sugerindo uma utilização concertada das diferentes estratégias de regulação motivacional. Verifica-se que os fatores que apresentam uma correlação mais forte entre si são a regulação pelo valor e a regulação pelo interesse situacional [$r(305) = .53; p \leq .01$], o que sugere que os participantes que reportam o uso de estratégias para aumentar o interesse das matérias e tarefas escolares, também as consideram úteis para si. Sobrevém, ainda, uma correlação entre estruturação do contexto e a regulação pelas metas de resultado [$r = .53; p \leq .01$], indicando uma associação entre os dois tipos de estratégias que remetem para o controlo do meio e do resultado, na gestão da motivação.

No estudo das correlações entre os fatores obtidos nas dimensões das crenças e das estratégias (Tabela 5), as correlações mais elevadas são entre os fatores que remetem para os mesmos tipos de crenças motivacionais, por exemplo, entre as metas de resultado - evitamento e as estratégias de regulação pelas metas de resultado [$r = .53; p \leq .01$] e as crenças relativas ao valor da tarefa – utilidade e interesse e a regulação pelo valor [$r = .51; p \leq .01$]. A valorização das tarefas escolares e as expectativas de auto eficácia, respetivamente, são as que têm correlações mais elevadas com os restantes fatores (crenças e estratégias), o que parece indicar a sua importância no domínio da motivação para a aprendizagem. No que respeita às metas de realização, verifica-se que as metas de resultado por aproximação e por evitamento estão correlacionados com a utilização dos diversos tipos de estratégias de AMA.

Ao contrário do que seria expectável a partir dos resultados de estudos anteriores (i.e. Wolters et al., 1996), não se verificou uma correlação negativa entre as metas de resultado e o valor da tarefa ou as estratégias de regulação.

Discussão dos Resultados

Este estudo consistiu no desenvolvimento e aplicação de um instrumento para avaliar as relações entre as crenças motivacionais e as estratégias de regulação motivacional dos estudantes portugueses a frequentar o 3º Ciclo de Escolaridade. Os itens foram construídos com base em estudos anteriores, realizados no domínio das crenças motivacionais (expectativas de auto eficácia, metas de realização e valor da tarefa) (Eccles & Wigfield, 2002; Hulleman et al., 2010) e das estratégias de regulação da motivação (Gonzalez et al., 2005; Wolters, 1999; Wolters & Benzoni, 2010; Wolters et al., 2011).

A construção deste instrumento incluiu diversos passos que procuraram avaliar as suas qualidades psicométricas. Do conjunto de itens apresentados foram extraídos, através de duas análises fatoriais independentes, quatro fatores na dimensão das crenças e cinco fatores na dimensão das estratégias. A validade de conteúdo e a validade fatorial mostraram-se satisfatórias. O cálculo da consistência interna, mais especificamente o coeficiente *alpha* de Cronbach evidenciou bons níveis de fiabilidade.

Para além da construção do instrumento, este estudo pretendeu contribuir para o aumento do conhecimento sobre a regulação da motivação no enquadramento da autorregulação da aprendizagem. As duas estruturas fatoriais obtidas estão de acordo com o esperado do ponto de vista teórico, distinguindo as diferentes crenças e estratégias motivacionais, que embora relacionadas, são distintas do ponto de vista

conceptual (Sansone & Thoman, 2005; Wolters, 2003, 2011; Wolters & Rosenthal, 2000). Estes resultados indicam que o instrumento reflete como os alunos pensam a motivação e identificam estratégias que podem ser utilizadas pelos próprios para a regular.

As dimensões da análise fatorial e as correlações moderadas entre os fatores demonstraram a existência de quatro tipos de crenças (metas de resultado-aproximação, expectativas de auto eficácia, valor da tarefa e metas de resultado-evitamento) e cinco estratégias de AMA (regulação pelo interesse situacional, regulação pelas metas de resultado, autorreforço, estruturação do contexto e regulação pelo valor), o que é consistente com outros trabalhos que abordam a autorregulação da aprendizagem e da motivação em diversas faixas etárias e com diversos métodos e instrumentos (Sansone & Thoman, 2005; Wolters, 1999, 2003, 2011).

As estratégias encontradas na escala de autorregulação da motivação na aprendizagem estão de acordo com as atuais teorias da motivação para a realização. Em particular, as estratégias de regulação pelas metas de resultado parecem fazer sentido no enquadramento da teoria das metas de realização (Dweck & Master, 2007), que salienta a importância das metas escolares dos alunos para a motivação na aprendizagem. Por outro lado, conforme a teoria da Expectativa-Valor (Eccles & Wigfield, 2002), as estratégias de regulação pelo interesse e pelo valor das tarefas e dos conteúdos escolares traduzem a pertinência deste tipo de crenças para a regulação da motivação pelo próprio.

Diferenças nas Crenças e nas Estratégias de Regulação da Motivação

As médias mais elevadas no domínio das crenças encontram-se na referência a crenças associadas às metas de resultado-evitamento e as mais baixas nas metas de resultado-aproximação. Este resultado difere da maioria dos estudos internacionais, nos quais são as metas de resultado-aproximação aquelas que têm médias geralmente superiores (Barkoukis, Ntoumanis, & Nikitaras, 2007). Num estudo nacional, verificou-se também que a orientação para o resultado-evitamento tinha médias superiores à orientação por metas de resultado-aproximação (Paixão & Borges, 2005), o que poderá apoiar uma justificação cultural destas diferenças, ideia a ser aprofundada no futuro mediante investigações que ajudem a clarificar tais resultados.

Outro aspeto que deve ser explorado em próximos estudos prende-se com a distinção entre os objetivos centrados no aumento das competências e na promoção de uma maior aprendizagem e as expectativas de auto eficácia e o valor da tarefa. Neste estudo não foi possível isolar os itens referentes às metas de aprendizagem, por apresentarem níveis de saturação elevados em mais do que um fator, designadamente nos que remetem para os conceitos de auto eficácia e valor da tarefa.

A importância das expectativas de auto eficácia na motivação para a aprendizagem é mais uma vez realçada neste estudo, sendo das crenças mais mencionadas pelos alunos. Estes resultados são concordantes com os encontrados na literatura para diversos contextos e faixas etárias (Eccles & Wigfield, 2002).

No que respeita às estratégias de regulação da motivação, verifica-se que as mais mencionadas pelos alunos são as que apelam para a regulação pelas metas de resultado. É curioso notar que, ao nível das crenças motivacionais, constata-se igualmente uma

focalização dos alunos nos resultados escolares, pelo que faz sentido a utilização de estratégias para este fim.

Estudos anteriores também verificaram que os alunos tendem a reportar com mais frequência a utilização de estratégias que aumentam o seu nível de motivação pelo desejo de ter boas notas ou obter recompensas (i.e. fatores extrínsecos), do que por tornar a tarefa mais interessante ou agradável de a completar (e.g., Wolters, 1999; Wolters & Benzon, 2010). Uma das explicações deste resultado, encontrada na literatura, aponta para o facto de os alunos utilizarem mais estas estratégias porque estão mais familiarizados com aquelas do que com estratégias baseadas na motivação intrínseca (Wolters, 1999; Wolters & Benzon, 2010). Efetivamente, alguns estudos reportam que o clima de sala de aula enfatiza as metas de resultado (Eccles & Wigfield, 2002). Ou seja, os alunos podem reportar com maior frequência crenças e estratégias dirigidas à obtenção de bons resultados, a serem melhor do que os outros e a adquirirem recompensas, porque estes alvos são fomentados, em parte, pelo contexto escolar.

As estratégias relativas à regulação pelo interesse e pelo valor das matérias escolares parecem ser as menos referidas pelos estudantes, o que está de acordo com uma menor referência a crenças associadas à valorização e à utilidade dos conteúdos lecionados.

As Estratégias de Regulação da Motivação e as Crenças Motivacionais

Uma outra conclusão que pode retirar-se dos resultados é que o uso de estratégias de AMA está ligado às crenças dos alunos sobre a motivação. Já anteriormente, Wolters (2003) havia afirmado que a relação entre o uso de estratégias e as crenças dos alunos é íntima e complexa, uma vez que regular a motivação implica a

monitorização e a intervenção deliberada sobre o nível de motivação para realizar a tarefa. Isto significa, que quando as metas a atingir estão relacionadas com o valor atribuído à aprendizagem, os alunos fazem um maior apelo aos procedimentos (estratégias) que facilitam um melhor controlo na realização das tarefas escolares.

De um modo geral, os resultados das correlações mostram que cada uma das estratégias está correlacionada de modo significativo com todas as crenças estudadas, e todas estas correlações são positivas, o que indica que os estudantes que manifestam crenças motivacionais mais positivas identificam um maior número de estratégias de AMA. Mais especificamente, os alunos que valorizam os conteúdos escolares, desejam obter bons resultados e estão confiantes nas suas competências, tendem, em média, a reportar com mais frequência o uso de estratégias para aumentar ou manter a sua motivação na realização das tarefas escolares. O facto de não existir uma correlação negativa entre as metas de resultado evitamento e o valor da tarefa e a referência ao uso de estratégias de regulação, parece concertado com a discussão anterior acerca das metas de resultado e, eventualmente, da sua adequação ao contexto escolar. I.e. poderá significar que os alunos as consideram tão importantes e positivas como as restantes crenças estudadas, pelo que estão igualmente associadas à referência de estratégias positivas de regulação da motivação.

A regulação pelas metas de resultado é a estratégia que apresenta correlações mais elevadas com as crenças motivacionais, nomeadamente com as metas de resultado evitamento. Este resultado aponta para a relevância que os alunos atribuem ao evitamento de resultados escolares mais fracos e aos esforços que despendem nesse sentido, o que merece especial atenção do ponto de vista da intervenção escolar. Se os diversos estudos realçam a importância das crenças associadas ao valor da

aprendizagem como preditores do envolvimento e sucesso escolar (e.g., Eccles & Wigfield, 2002; Wolters & Rosenthal, 2000) e, ao mesmo tempo, os alunos no seu funcionamento estão centrados em outras questões, designadamente nos resultados, tal deve explorado em investigações futuras. Por outro lado, como vimos, outros estudos internacionais verificaram que o foco em recompensas extrínsecas e na avaliação da capacidade do próprio em relação aos outros não é necessariamente prejudicial para a motivação (Gonzalez et al., 2005). Os mesmos autores sugerem que as estratégias associadas ao interesse e à mestria, muitas vezes citadas como as mais adequadas para o estudante adotar, podem não ser determinantes tão poderosos da motivação, como previsto inicialmente (Gonzalez et al., 2005).

Considerações Finais

Em síntese, pode concluir-se que este trabalho permite uma melhor compreensão da dimensão motivacional na autorregulação da aprendizagem, uma vez que foram identificados diferentes tipos de crenças e de estratégias que se relacionam entre si. Os resultados indicam que os motivos que mais levam o estudante a regular a sua motivação estão associados ao evitamento de resultados escolares indesejáveis. Paralelamente, é através das estratégias que apelam para a regulação das metas de resultado que os alunos mais regulam a sua motivação para a aprendizagem.

Na análise deste trabalho devem mencionar-se os contributos e as limitações que lhe estão inerentes. Em primeiro lugar, este instrumento assume características inovadoras uma vez que não se conhecem em Portugal escalas que avaliem a autorregulação da motivação em estudantes do ensino básico. No entanto, deve ter-se

em consideração que não foram estudadas todas as estratégias de AMA, pelo que é necessária mais investigação neste sentido (Wolters & Benzon, 2010).

Em segundo lugar, apesar do instrumento se poder considerar válido para o estudo de algumas crenças e das estratégias motivacionais trata-se de um estudo correlacional, o que não permite estabelecer relações causais entre os fenómenos, mais concretamente, entre a forma como os alunos pensam sobre a motivação para a aprendizagem e a utilização de estratégias de AMA no seu quotidiano escolar.

Finalmente poder-se-ão questionar algumas características deste estudo, designadamente a apresentação de um cenário que focalizou o estudante, i.e. estudar para um teste ou fazer um trabalho da escola; e a abordagem global de todas as disciplinas. Investigação futura com metodologias experimentais poderá colocar os alunos em situações problema, nas quais se podem estudar diferentes disciplinas e captar relações específicas entre os conteúdos escolares e o tipo de estratégias utilizados. Tais abordagens podem permitir uma melhor compreensão do conceito em vários contextos, tarefas e ao longo do tempo.

Não obstante tais limitações, acredita-se que este instrumento pode ser fundamental para investigadores, uma vez que representa uma forma eficaz e acessível de recolher informação acerca de aspetos importantes da motivação dos alunos, que poderá constituir um instrumento de avaliação da eficácia de programas dirigidos ao aumento do interesse, da confiança e das metas dos alunos, na escolaridade em geral e, eventualmente, em disciplinas específicas. Por outro lado, o conhecimento sobre as crenças e as estratégias dos estudantes pode permitir aos professores reorientar as suas práticas educativas em sala de aula para promover estratégias de AMA e crenças mais positivas e adaptativas de pensar sobre a motivação na aprendizagem.

Autorregulação da Motivação: Crenças e Estratégias de Alunos Portugueses do 7º ao 9º ano de Escolaridade⁴

Resumo

A motivação é um tema essencial quando se reflete sobre a aprendizagem e o sucesso escolar. A autorregulação da motivação (AMA) é identificada como um aspeto fundamental das competências de autorregulação da aprendizagem. O processo de AMA inclui o metaconhecimento sobre a motivação e as estratégias de regulação da motivação. Neste estudo, as Escalas de Autorregulação da Motivação para a Aprendizagem (EAMA) foram aplicadas a 316 estudantes entre o 7º e o 9º ano de Escolaridade. Os resultados obtidos indicam que as expectativas de auto eficácia, o valor da tarefa e as metas de realização são bons preditores do uso de estratégias de AMA. Foram encontradas diferenças entre os géneros e o ano escolar na utilização de estratégias e nas crenças motivacionais.

Palavras chave: autorregulação da motivação, adolescentes, auto eficácia, metas de realização, valor da tarefa.

Self-Regulation of Motivation: Beliefs and strategies of Portuguese students from 7th to 9th grades

Abstract

Motivation is a key element regarding learning and school success. Self-regulation of motivation (SRM) is identified as a fundamental aspect of self-regulated learning. SRM process includes metamotivational knowledge and regulation of motivation strategies. In this study, the Self-Regulation of Motivation for Learning Scales (SRMLS) were applied to 316 students from 7th to 9th grades. The results indicate self-efficacy expectancies, task value, and achievement goals as predictors of SRM strategies' use. Gender and grade differences were found in the use of strategies and motivational beliefs.

Keywords: self-regulation of motivation adolescents, self-efficacy, achievement goals, task value.

⁴ Este capítulo inclui informação que consta do seguinte artigo: Paulino, P., Sá, I., & Lopes da Silva, A. (in press-b). Autorregulação da motivação: Crenças e estratégias de alunos portugueses do 7º ao 9º ano de escolaridade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(3).

Introdução

Os modelos de aprendizagem autorregulada têm sido utilizados com bastante frequência nos últimos 20 anos, para compreender o envolvimento escolar dos alunos em diversos contextos escolares e acadêmicos (e.g., Lopes da Silva et al., 2004; Pintrich, 2003; Zimmerman & Schunk, 2008).

A aprendizagem autorregulada é entendida como resultante de uma interação entre variáveis pessoais (cognitivas, motivacionais e comportamentais) e variáveis do contexto (relações entre alunos e professor, clima de sala de aula), mutuamente relacionadas, que possibilitam ao aluno uma ação deliberada e estratégica na realização das tarefas de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2004; Zimmerman & Schunk, 2008).

Modelos e estudos mais recentes salientam que um aluno com elevado grau de autorregulação está motivado, em particular, em função das suas metas e interesses (e.g., Boekaerts & Corno, 2005; Neves & Boruchovitch, 2007; Wolters, 2011). A regulação da motivação é, atualmente, identificada como uma componente fundamental da autorregulação da aprendizagem (Paulino & Lopes da Silva, 2012; Wolters, 2003; Zimmerman & Schunk, 2008) e refere-se “às ações mediante as quais os indivíduos agem de forma intencional no sentido de iniciar, manter ou reforçar o seu nível de motivação, ou seja a sua determinação em se envolver e/ou em completar uma tarefa ou alcançar um objetivo” (Wolters, 2003, p. 190).

Nesta perspectiva, a AMA implica uma intervenção deliberada na gestão dos processos que afetam a motivação, como as crenças e os comportamentos que determinam a escolha e a persistência nas tarefas da escola (Wolters, 2003). O uso eficaz de uma estratégia motivacional implica, não só o conhecimento sobre as variáveis

que afetam a motivação (e.g. as metas de realização, o valor que o aluno atribui às tarefas, as suas expectativas de competência pessoal) mas também, a monitorização e a avaliação da sua aplicação. Wolters e Benzón (2010) referem que a aplicação adequada das estratégias de AMA pressupõe três tipos de componentes pessoais essenciais: o conhecimento, a monitorização e o controle da motivação.

Alguns modelos de autorregulação haviam já enfatizado que os estudantes são mais eficazes quando assumem um papel ativo e intencional em sua própria aprendizagem (Pintrich, 2003; Zimmerman & Schunk, 2008). Apesar de existirem poucos estudos que abordam diretamente a relação entre as estratégias de regulação da motivação e as crenças dos alunos, os resultados existentes indicam que o envolvimento dos alunos em estratégias de regulação da motivação é função das suas crenças e atitudes. Esses resultados possibilitam considerar que os alunos que utilizam mais estratégias de autorregulação estão altamente motivados por variáveis pessoais, tais como as expectativas de auto eficácia, as metas de aprendizagem e os seus interesses (Wolters, 1998; Wolters & Rosenthal, 2000; Wolters & Benzón, 2010; Wolters & Benzón, 2013).

A literatura refere que as expectativas dos alunos acerca do seu desempenho em determinada tarefa e as razões que os levam a realizá-la podem influenciar o uso de estratégias de autorregulação (e.g., Wolters & Rosenthal, 2000). As expectativas que os alunos têm sobre a sua capacidade para regular o comportamento e realizar as tarefas escolares, em domínios específicos (expectativas de auto eficácia) influenciam as metas que os estudantes estabelecem para si, o seu nível de motivação e a persistência na realização das tarefas escolares (Eccles & Wigfield, 2002; Hulleman et al., 2010). As metas de realização definem-se como representações cognitivas de um resultado que um

aluno pretende alcançar ou evitar no futuro. Podem distinguir-se em metas de aprendizagem e metas de resultado. Estas últimas são ainda decompostas em dois tipos: aproximação a resultados positivos ou evitamento de resultados negativos. Outras crenças relevantes no domínio da motivação para a aprendizagem referem-se ao valor que os alunos atribuem às tarefas escolares i.e. a medida em que as consideram importantes, interessantes e úteis, para objetivos futuros (e.g., Eccles & Wigfield, 2002; Dweck & Master, 2007; Pajares, 2007; Sansone, Wiebe, & Morgan, 1999; Wolters & Benzon, 2010; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

No que diz respeito aos processos de regulação da motivação, Wolters (1999, 2003) identificou algumas estratégias que os alunos podem utilizar para regular a sua motivação: a implementação de mudanças no contexto, os autorreforços, a auto instrução centrada nas metas e a transformação de tarefas entediantes em jogos (e.g., Wolters, 2003). Mais especificamente, estas estratégias dividem-se em: a) regulação pelas metas de aprendizagem: refere-se ao uso de pensamentos ou de auto instruções por parte dos alunos dirigidos ao encorajamento para adquirir uma maior compreensão, desenvolver competências escolares ou melhorar o desempenho, em função de critérios estabelecidos pelo próprio; b) regulação pelo valor: auto verbalizações e outras estratégias de auto instrução orientadas para salientar a relevância pessoal na realização das tarefas escolares ou nos seus conteúdos de forma a manter a motivação. Trata-se de estratégias que os alunos podem utilizar para tornar as tarefas escolares mais relevantes e/ou significativas (e.g., identificar aspetos pessoalmente relevantes ou úteis nas matérias escolares e focar-se nisso); c) regulação pelo interesse situacional: estratégias de autoinstrução com o objetivo de aumentar o interesse/prazer imediato de uma atividade durante sua realização; d) regulação pelas metas de resultado: refere-se à

focalização em incentivos associados aos resultados escolares, que estimulem o aluno a manter-se na tarefa; e) autorreforço: estratégias de reforço extrínseco, que o aluno atribui a si próprio, mediante o alcance de objetivos particulares associados ao completamento de uma tarefa; f) estruturação do contexto: refere-se ao delineamento de estratégias para diminuir a possibilidade de desistência das tarefas, pela redução da probabilidade de serem encontradas distrações ou da diminuição da intensidade das mesmas.

A relação entre as metas de realização, a percepção de eficácia acadêmica, a persistência para alcançar bons resultados escolares e as estratégias de aprendizagem tem sido, aliás, explorada e documentada em várias pesquisas (Ames, 1992; Bzuneck, 2004; Cunha & Boruchovitch, 2012; Perassinoto, Boruchovitch, & Bzuneck, 2013). Isto significa que, quando o aluno mediante as suas ações sobre o contexto, os seus afetos e comportamentos, procura gerir a sua determinação para realizar uma tarefa, ele está a regular a sua motivação (Boekaerts & Corno, 2005; Wolters, 2003).

Wolters, num estudo datado de 1998, verificou que os alunos universitários tendem a utilizar estratégias consistentes com as suas metas de realização, sejam elas mais focadas na aprendizagem ou no resultado. Mais recentemente, Wolters e Benzon (2010), num outro estudo com universitários, concluíram que as estratégias centradas na regulação do contexto e nas metas de resultado são as mais utilizadas pelos alunos. As metas de aprendizagem estão correlacionadas com as estratégias de aprendizagem em diversos estudos internacionais, nomeadamente em contexto brasileiro (e.g., Zenorini & Santos, 2003). A percepção do valor das tarefas e das metas de resultado também estão correlacionadas de modo positivo com o uso de estratégias de regulação da motivação (Paulino, Sá, & Lopes da Silva, *in press-a*). As expectativas de auto eficácia, por seu

lado, ora não se mostram preditores do uso de estratégias ou são-no apenas de estratégias de regulação pelas metas de aprendizagem (Wolters & Rosenthal, 2000; Wolters & Benzon, 2010).

No domínio da motivação e da autorregulação da aprendizagem, variáveis como género e o ano escolar têm-se revelado diferenciadores (Pintrich & DeGroot, 1990).

Globalmente, a investigação indica diferenças de género ao nível das atitudes, expectativas e processos de autorregulação da aprendizagem. Estas diferenças parecem influenciar o desempenho escolar e académico dos alunos e, em particular, as suas escolhas em termos vocacionais (Bussey, 2011; Meece & Painter, 2008).

As diferenças de género no estudo da AA derivam, sobretudo, de estudos com orientação socio cognitiva (e.g., Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). A investigação tem demonstrado que as raparigas tendem a utilizar mais estratégias de autorregulação que os rapazes (Meece & Painter, 2008; Oliveira, Boruchovitch, & Santos, 2011; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Por exemplo, Zimmerman e Martinez-Pons (1990) entrevistaram alunos do 5º, 8º e 11º anos para averiguar diferenças de género no uso de 14 estratégias de autorregulação. As tarefas propostas eram diversas incluindo fazer um trabalho de casa, escrever uma pequena redação, preparar-se para um teste importante, entre outras. Os resultados mostraram que, nas diversas atividades, as raparigas reportavam um maior uso de estratégias como o estabelecimento de objetivos, a monitorização e a estruturação do contexto. Porém, não foram encontradas diferenças em estratégias associadas ao comportamento.

A utilização de mais estratégias de autorregulação por parte das raparigas parece ocorrer mesmo quando variáveis de desempenho, domínio escolar (e.g., matemática e geometria) e motivação são controladas (Patrick, Ryan, & Pintrich, 1999). Outra linha

de estudos não encontra diferenças de género no uso de estratégias de autorregulação em alunos do ensino básico ao secundário (Anderman & Young, 1994; Greene, DeBacker, Ravindran, & Knows, 1999; Neber & Shommer-Akins, 2002; Pintrich & De Groot, 1990).

Quanto às metas de realização, os resultados dos estudos divergem: uns mostram que as raparigas estão mais focadas em metas de aprendizagem e os rapazes parecem centrar-se na competência (Anderman & Young, 1994; Middleton & Migdley, 1997; Zenorini & Santos, 2003); outros estudos não encontrem diferenças de género (Barron & Harackiewicz, 2001; Grant & Dweck, 2003). Em relação às expectativas de auto eficácia, os rapazes apresentam tendencialmente valores mais elevados no que diz respeito às suas competências para aprender a matemática ou as ciências. Por outro lado, as raparigas parecem estar mais confiantes quando se trata de domínios como as línguas e as artes (Pajares & Valiante, 2001). A investigação prova que as diferenças de género nas expectativas de auto eficácia estão também relacionadas com a idade ou ano escolar (Schunk & Pajares, 2005). Estas diferenças começam a acentuar-se nos anos escolares correspondentes à puberdade e adolescência e parecem estar associadas a uma preocupação crescente com a adequação aos estereótipos de género (Bandura et al., 2001).

Estudos anteriores mostram que nos primeiros anos do ensino básico os alunos manifestam mais interesse pelas tarefas escolares e têm expectativas mais elevadas de auto eficácia, o que pode estimular o uso de estratégias de regulação motivacional, sobretudo quando se confrontam com tarefas percebidas como aborrecidas ou pouco importantes. Porém, ao longo da escolaridade verifica-se uma diminuição do interesse pelas matérias escolares e da motivação intrínseca (e.g., Eccles, 1999; Eccles &

Wigfield, 2002; Fan & Wolters, 2012; Paiva & Boruchovitch, 2010; Rufini, Bzuneck, & Oliveira, 2012).

Os alunos mais novos parecem utilizar mais estratégias que os alunos de anos mais avançados (Oliveira et al., 2011). Neste sentido, investigar a regulação da motivação em ciclos básicos da escolaridade permite que o conhecimento acerca da evolução do processo de regulação da motivação, ao longo do percurso escolar, possa ser substancialmente enriquecido e contribua para uma melhor compreensão da interação entre variáveis pessoais, relacionadas com o desenvolvimento, e variáveis do contexto (Cooper & Corpus, 2009; Paiva & Boruchovitch, 2010; Neves & Boruchovitch, 2007).

Este artigo descreve um estudo centrado no conhecimento da motivação que se expressa num nível metacognitivo de reflexão dos alunos, acerca dos domínios e tarefas que consideram interessantes, divertidas ou intrinsecamente motivadores. Atendendo ao exposto, assumem-se como objetivos desta investigação: a) estudar a relação entre metaconhecimento sobre o uso de estratégias de regulação da motivação e as crenças motivacionais, em alunos a frequentar o 7º, 8º e 9º ano de Escolaridade e, b) analisar potenciais diferenças de género e ano escolar.

Método

Participantes

A amostra é composta por 316 alunos entre o 7º e o 9º ano de escolaridade, que frequentaram escolas públicas do distrito de Lisboa (51% de rapazes e 49% raparigas) com idades entre 12 e 17 anos ($M = 13.27$; $DP = 1.09$). Os participantes estão distribuídos da seguinte forma: 38% no 7º ano, 29% no 8º ano e 33% no 9º ano de

escolaridade. A maioria dos alunos não tinha retenções anteriores (79%), 15% dos alunos tinham uma retenção e 6% tinham duas ou mais retenções no seu percurso escolar.

Instrumento

Os participantes responderam às Escalas de Autorregulação da Motivação para a Aprendizagem (EAMA) (Paulino et al., *in press-a*), composta por duas grandes dimensões: crenças motivacionais e estratégias de regulação da motivação. A EAMA foi inspirada em trabalhos internacionais anteriores (e.g., Eccles & Wigfield, 2002; Gonzalez et al., 2005; Hulleman et al., 2010; Wolters, 1998; 2003; Wolters & Benzon, 2010), conforme referido em seguida, e assume características inovadoras quando comparada com outros instrumentos nacionais e internacionais, na medida em que inclui, num mesmo instrumento, duas grandes dimensões da autorregulação da motivação na aprendizagem: as crenças e as estratégias. Estas dimensões, que têm sido estudadas através de instrumentos de fontes diversas, foram construídas na EAMA para o estudo específico e aprofundado do processo de autorregulação da motivação na aprendizagem. Estas escalas foram construídas e validadas seguindo procedimentos teóricos, empíricos e analíticos sugeridos na literatura [para mais informação consultar (Paulino et al., *in press-a*)].

A dimensão das crenças motivacionais é composta por 23 itens ($\alpha = .89$) distribuídos pelas seguintes subescalas: a) expectativas de auto eficácia (e.g., “Acho que sou capaz de aprender as matérias da escola.”) (4 itens; $\alpha = .77$); b) metas de realização: metas de aprendizagem (e.g., “Prefiro matérias de que gosto, mesmo que sejam mais difíceis.”) (4 itens; $\alpha = .81$) e metas de resultado aproximação a resultados positivos (e.g., “Motiva-me pensar que posso tirar melhores notas que os meus colegas.”) (5

itens; $\alpha = .87$) e evitamento de resultados negativos (e.g., “Preocupa-me ter más notas.”) (3 itens; $\alpha = .77$); c) valor da tarefa (e.g., “A matéria que aprendo na escola vai ser-me útil para os meus estudos no futuro.”) (7 itens; $\alpha = .83$).

A dimensão das estratégias de regulação motivacional tem 26 itens ($\alpha = .79$) e é composta pelas seguintes subescalas: a) regulação pelas metas de aprendizagem (e.g., “...digo a mim próprio que devo continuar a estudar para aprender o máximo que conseguir.”) (4 itens; $\alpha = .82$); b) regulação pelo valor (e.g., “...tento ver a utilidade daquela matéria para a minha vida.”) (3 itens; $\alpha = .85$); c) regulação pelo interesse situacional (e.g., “...para tornar o estudo mais agradável, procuro focar-me num aspeto divertido que ele tenha.”) (6 itens; $\alpha = .90$); d) regulação pelas metas de resultado (e.g., “...penso que se não estudar as minhas notas vão sair prejudicadas.”) (5 itens; $\alpha = .86$); e) autorreforço (e.g., “...digo a mim próprio, que se conseguir acabar agora o que tenho para estudar, posso fazer alguma coisa de que goste mais tarde.”) (5 itens; $\alpha = .82$); f) estruturação do contexto- (e.g., “...tento não ter distrações à minha volta.”) (3 itens; $\alpha = .85$). As respostas a todos os itens, das diferentes escalas das dimensões em análise foram dadas numa escala tipo *Likert* de cinco pontos (1 = nunca, 5 = sempre). Foram recolhidas informações acerca da idade, ano escolar e género dos participantes.

Procedimento

As escalas foram apresentadas pelo investigador no contexto de sala de aula e no horário escolar. A aplicação foi coletiva e os participantes foram informados de que a sua colaboração era voluntária e anónima. Uma vez que se tratava de alunos menores de idade foi solicitada a autorização dos Encarregados de Educação e apenas os autorizados participaram no estudo. Esta escala teve a aprovação prévia do Ministério da Educação e estava de acordo com regras da instituição de acolhimento da

investigação, à data da realização do estudo. A escolha das escolas onde foi recolhida a amostra decorreu por critérios de conveniência, no entanto a seleção das turmas foi aleatória. A coleta de dados ocorreu entre outubro e dezembro de 2011.

Análise dos dados

Atendendo aos objetivos mencionados foram utilizadas nas análises todas as dimensões teóricas das escalas, uma vez que se pretendia o estudo da relação entre as crenças e as estratégias de regulação da motivação. A apresentação dos resultados está dividida em quatro secções: 1) análises descritivas; 2) correlações bivariadas entre as principais variáveis em estudo, nomeadamente as diferenças na referência aos diversos tipos de crenças e estratégias de AMA; 3) análises de variância com o objetivo de estudar possíveis efeitos do género e do ano escolar nas crenças e estratégias motivacionais; e 4) análise de regressão, nas quais as crenças motivacionais, o género dos alunos e o nível de escolaridade são utilizados como preditores do uso de estratégias de AMA.

Para efectuar este estudo recorreu-se ao *software* estatístico SPSS 20. Após análises de diagnóstico foi possível identificar a presença de *outliers*, os quais não foram removidos uma vez que os pressupostos de normalidade não foram violados com base nos indicadores descritivos fornecidos em termos de medidas de dispersão, curtose e assimetria.

Resultados

Análise Descritiva

A Tabela 6 apresenta a estatística descritiva das variáveis em estudo. Na dimensão das crenças, as médias com valores mais elevados correspondem aos fatores metas de aprendizagem ($M = 4.04$; $DP = .71$) e metas de resultado – evitamento

($M=3.99$; $DP=.89$), que se diferenciam de forma significativa das outras crenças segundo o teste Tukey HSD [$F(3, 897) = 98.54$, $p < .001$, $\eta^2 = .25$, $\pi = 1.00$]. O fator com média mais baixa corresponde às metas de resultado – aproximação ($M = 3.11$; $DP = .99$). Estes resultados parecem indicar que os alunos pensam com maior frequência no evitamento de resultados escolares negativos do que na aproximação a metas de realização mais desejadas. Os resultados relativos às metas de aprendizagem mostram que os alunos se preocupam com o aumento de conhecimentos escolares.

Na análise descritiva dos fatores das estratégias de AMA, o fator com a média mais elevada é a regulação pelas metas de resultado ($M = 3.76$; $DP = .78$) e a média mais baixa corresponde às estratégias de regulação pelo interesse situacional ($M = 2.73$; $DP = .93$), sendo estas estatisticamente diferentes das restantes conforme os resultados do teste Tukey HSD [$F(5,1415) = 66.86$, $p < .001$, $\eta^2 = .19$, $\pi = 1.00$]. Estes resultados mostram que as estratégias mais utilizadas pelos participantes são pensadas como processos para obter boas notas e as estratégias menos referidas remetem para questões de regulação do interesse durante a realização das tarefas. A partir das médias das estratégias de regulação da motivação estudadas foi calculada uma média global e construída uma nova variável, utilizada nas análises subsequentes.

Tabela 6

Análise Descritiva e Correlações entre as Variáveis em Estudo

	M	SD	Alfa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Metas de Resultado - Aproximação	3.11	.99	.87	--											
2. Valor da Tarefa	3.81	.63	.76	.29**	--										
3. Auto eficácia	3.75	.63	.77	.31**	.54**	--									
4. Metas de Resultado - Evitamento	3.99	.89	.79	.27**	.36**	.26**	--								
5. Metas de Aprendizagem	4.04	.71	.81	.31**	.77**	.66**	.35**	--							
6.Regulação pelo Interesse Situacional	2.73	.93	.90	.28**	.39**	.29**	.17**	.26**	--						
7. Regulação pelas Metas de Resultado	3.77	.78	.86	.30**	.63**	.45**	.53**	.58**	.33**	--					
8. Autorreforço	3.38	.93	.82	.32**	.22**	.22**	.27**	.18**	.44**	.29**	--				
9.Estruturação do Contexto	3.54	1.04	.85	.19**	.51**	.37**	.19**	.44**	.28**	.51**	.18**	--			
10. Regulação pelo Valor	3.31	.99	.85	.26**	.54**	.36**	.19**	.44**	.53**	.49**	.27**	.41**	--		
11. Regulação pelas Metas de Aprendizagem	3.27	.86	.82	.26**	.63**	.48**	.24**	.57**	.55**	.63**	.28**	.54**	.66**	--	
12. Estratégias de AMA	3.34	.65	.79	.35**	.65**	.46**	.34**	.55**	.72**	.71**	.52**	.66**	.77**	.84**	--

Nota: *** $p \leq .001$. ** $p \leq .01$. * $p \leq .05$.

Correlações Bivariadas

Para estudar a interrelação entre as variáveis do instrumento foram realizadas análises de correlação entre os diversos tipos de crenças e de estratégias. Os valores obtidos indicam correlações significativas baixas a moderadas ($.17 \leq r \leq .77$) que revelam boas características do instrumento para distinguir os diferentes conceitos teóricos que o compõem (Field, 2009).

Na Tabela 6 pode verificar-se que os fatores das crenças estão todos significativamente correlacionados entre si, sendo as correlações mais elevadas entre as crenças relativas às metas de aprendizagem e ao valor da tarefa ($r = .77; p < .001$). Este resultado parece revelar que os alunos que relatam maior vontade de aprender as matérias escolares também têm uma maior percepção da sua utilidade no seu futuro.

Na dimensão das estratégias de AMA as correlações obtidas são significativas sugerindo uma utilização concertada das diferentes estratégias de regulação da motivação. Verifica-se que os fatores mais correlacionados são a regulação pelo valor e a regulação pelas metas de aprendizagem ($r = .66; p < .001$). Esta relação sugere que os participantes reportam o uso de estratégias para aumentar o valor das matérias e tarefas escolares, também são aqueles que as consideram úteis para aprender melhor os conteúdos.

No estudo das correlações entre os fatores obtidos nas dimensões das crenças e das estratégias (Tabela 6), verifica-se que as estratégias de regulação pelas metas de aprendizagem e pelas metas de resultado são aquelas que têm correlações mais elevadas com as diferentes crenças.

Análises de Variância

Os resultados obtidos indicam diferenças de género na referência aos diferentes tipos de crenças, em particular no que concerne às metas de resultado-aproximação [$F(1, 308) = 6.88; p \leq .01$] às metas de aprendizagem [$F(1, 283) = 9.12; p \leq .01$] e ao valor da tarefa [$F(1, 309) = 6.21; p \leq .05$]. As raparigas mencionam mais metas de aprendizagem ($M = 4.13; DP = .71$) que os rapazes ($M = 3.96; DP = .71$), enquanto estes fazem uma maior referência a metas de resultado-aproximação ($M = 3.27; DP = 1.04$) do que elas ($M = 2.97; DP = .96$). São também as raparigas que mencionam uma maior valorização das tarefas/conteúdos escolares ($M = 3.91; DP = .57$) quando comparadas com os rapazes ($M = 3.73; DP = .67$).

Os resultados indicam que os alunos mais novos têm crenças mais elevadas sobre o valor das matérias escolares do que os mais velhos [$F(2, 309) = 10.52; p < .001$]. Esta diferença é particularmente evidente entre os alunos do 7º ano ($M = 4.02; DP = .59$) e do 9º ano ($M = 3.67; DP = .63$).

Verifica-se um efeito do género [$F(1, 283) = 9.12; p \leq .01$] e do ano escolar [$F(2, 283) = 3.37; p \leq .05$] na utilização de estratégias de regulação da motivação. Mais especificamente, as raparigas ($M = 3.45; DP = .54$) utilizam mais estratégias de regulação da motivação que os rapazes ($M = 3.22; DP = .72$) e os alunos do 7º ano ($M = 3.46; DP = .70$) reportam mais estratégias de AMA que os alunos do 8º ano ($M = 3.21; DP = .58$). Numa análise mais detalhada destas diferenças nas estratégias, contacta-se que as raparigas utilizam mais a regulação pelas metas de resultado [$F(1, 313) = 5.38; p \leq .05$], pelas metas de aprendizagem [$F(1, 310) = 9.29; p \leq .05$] e pelas de estruturação do contexto [$F(1, 296) = 5.00; p \leq .05$], que os rapazes. Por outro lado, os alunos do 7º

ano utilizam mais estratégias de regulação pelo valor [$F(2, 310) = 4.10; p \leq .05$)] e pelas metas de aprendizagem [$F(2, 294) = 5.65; p \leq .01$)] que os alunos do 8º ano.

Análises de Regressão

Realizaram-se análises de regressão hierárquica múltipla nas quais as cinco crenças motivacionais foram utilizadas para prever a utilização de estratégias de regulação no geral, e cada uma das estratégias, em particular. O género e o ano de escolaridade foram incluídos nestas análises de forma a controlar os seus efeitos. Os resultados destas análises são apresentados na Tabela 7 e demonstram que o valor da tarefa ($R^2 \text{ Part} = 7.24$), as metas de resultado-aproximação ($R^2 \text{ Part} = 2.69$) e as expectativas de auto eficácia ($R^2 \text{ Part} = 1.06$), são preditores da utilização de estratégias de AMA [$R^2 a = .46, F(7, 264) = 33.69, p \leq .001$]. Este modelo explica 46% da variabilidade observada na utilização de estratégias de AMA e é significativo.

Na análise independente dos preditores verificamos que o valor atribuído pelos alunos às tarefas escolares representa o fator mais importante na utilização das estratégias de AMA [$b = .45; \beta = .44, t(264) = 5.96; p \leq .001$]. É de realçar que as crenças relativas ao valor da tarefa são preditores de quase todas as estratégias estudadas, excluindo somente as estratégias de autorreforço. Este resultado realça a influência da utilidade e do interesse que os alunos atribuem às tarefas escolares, para o uso de estratégias de regulação.

Tabela 7

Coefficientes Estandarizados das Regressões para a Predição do Uso de Estratégias de AMA

	Regulação pelo Interesse Situacional		Regulação pelas Metas de Resultado		Autorreforço		Estruturação do Contexto		Regulação pelo Valor		Regulação pelas Metas de Aprendizagem		Estratégias de AMA	
Passo 1														
Sexo	.12	*	.15	*	.06		.18	**	.07		.16**		.19	**
Ano Escolar	-.17	**	-.04		-.03		-.09		-.12	*	-.14*		-.12	*
R ²	.03	**	.02	*	.00		.03	**	.01	*	.04**		.04	***
ΔR ²	.04	**	.02	*	.00		.04	**	.02	*	.04**		.05	***
Passo 2														
Metas de Resultado	.21	***	.03		.26	***	.04		.11	*	.04		.18	***
Aproximação de Valor da Tarefa—Utilidade e Interesse	.32	***	.37	***	.09		.36	***	.43	***	.41***		.44	***
Auto eficácia	.15	*	.12	*	.13		.13		.10		.18 **		.14	*
Metas de Resultado - Evitamento	.01		.31	***	.19	**	.04		-.03		.05		.06	
Metas de Aprendizagem	-.15		.11		-.13		.09		.04		.14		.05	
R ²	.19	***	.51	***	.14	***	.28	***	.29	***	.43***		.46	***
ΔR ²	.17	***	.50	***	.16	***	.26	***	.29	***	.40***		.43	***

Nota: Para o sexo 1=rapaz, 2=rapariga. Para ano escolar 1=7ºano, 2=8ºano, 3= 9ºano. *** p ≤ .001. ** p ≤ .01. *p ≤ .05.

Discussão dos Resultados

Esta investigação pretende contribuir para uma melhor compreensão do que motiva os alunos a aprender, entre o 7º e o 9º ano de escolaridade e, mais especificamente as relações entre as crenças motivacionais e as estratégias que os próprios acreditam ser eficazes para regular a sua motivação para a aprendizagem. Este estudo inscreve-se, portanto, na dimensão motivacional da aprendizagem autorregulada, uma vez que trata do conhecimento que os alunos dispõem acerca das estratégias de regulação e das suas crenças, expectativas e valores (Zimmerman & Schunk, 2008). Assume-se que a regulação da motivação requer um envolvimento intencional do aluno na escolha e realização da(s) estratégia(s), pelo que se torna essencial estudar variáveis do autoreferenciadas que podem determinar o uso efetivo das estratégias de regulação da motivação.

A partir das respostas às Escalas de Autorregulação da Motivação para a Aprendizagem (EAMA) foi possível estudar a relação entre as metas, os valores e as expectativas dos alunos e as diversas estratégias de regulação da motivação. No que diz respeito aos motivos que levam os alunos a regular a sua motivação, as metas de aprendizagem surgem, a par daquelas que evitam resultados escolares negativos, como as que mais frequentemente identificadas pelos alunos, o que está de acordo com estudos internacionais (e.g., Ames, 1992; Paiva & Boruchovitz, 2010; Steinmayr & Spinath, 2009). Estas metas apresentam também uma correlação positiva moderada com as expectativas de auto eficácia e uma correlação forte com o valor da tarefa, o que sugere que a motivação para a aprendizagem dos conteúdos escolares está associada a expectativas positivas sobre as suas competências pessoais para aprender e para realizar

as tarefas escolares que mais valorizam. Este resultado é aliás encontrado em outros estudos (Wolters & Benzon, 2010; Paiva & Boruchovitch, 2010) e realça a correlação positiva entre formas mais intrínsecas de motivação.

Verifica-se tanto no domínio das metas, como nas estratégias de regulação da motivação, uma focalização dos alunos nos resultados escolares, uma vez que as mais mencionadas pelos alunos são as metas de resultado, para evitar notas desfavoráveis e as estratégias de regulação pelo resultado.

Se ao nível das estratégias este resultado é frequente (e.g., Wolters, 1998; Wolters & Benzon, 2010), no que diz respeito às crenças difere da maioria dos estudos internacionais, nos quais são as metas de resultado-aproximação aquelas que têm médias geralmente superiores (Barkoukis et al., 2007). No entanto, num estudo nacional realizado por Paixão e Borges (2005) com alunos do 9ºano de escolaridade verificou-se também que a orientação para o resultado-evitamento tinha médias superiores à orientação por metas de resultado-aproximação, o que remete para a necessidade de estudos futuros neste domínio. É possível que o próprio clima de sala de aula estimule a adoção de metas centradas no evitar resultados negativos em prol do investimento em resultados positivos.

Porém, deve ter-se em consideração que a orientação por metas de aprendizagem e de resultado não é mutuamente excludente e que os problemas em termos de adaptação apenas podem surgir quando a preocupação para evitar um determinado resultado é muito superior à preocupação para aprender ou para se tornar competente nos contextos de realização mais importantes (Paixão & Borges, 2005).

As metas de realização evidenciam, globalmente, a sua pertinência no âmbito da motivação para a aprendizagem, uma vez que apresentam correlações positivas com

todas as restantes variáveis em estudo. As metas dos alunos face à aprendizagem e ao desempenho escolar têm sido associadas à utilização de estratégias de aprendizagem, ao sucesso escolar (e.g., Zenorini & Santos, 2003) e ao processo de autorregulação da aprendizagem, por serem determinantes na formulação dos objetivos, no planeamento das ações, na automonitorização da tarefa e na autoavaliação dos resultados (Locatelli, Bzuneck, & Guimarães, 2007; Miller & Brickman, 2004).

A partir das correlações obtidas, verifica-se que o uso de estratégias de regulação pelas metas de aprendizagem e de resultado está concertado com as crenças manifestadas pelos alunos. Este resultado já havia sido reportado por Wolters e Benzon (2010; 2013) e suporta a importância de trabalhar as metas de realização dos alunos na promoção de estratégias de autorregulação da motivação.

Quanto às diferenças na referência às crenças e estratégias, entre rapazes e raparigas, estes parecem mais centrados nas metas que remetem para a aproximação a resultados desejados. Por outro lado, as raparigas mencionam mais metas de aprendizagem e perceção de valor das matérias escolares, ao mesmo tempo que referem maior número de estratégias de regulação da motivação que os rapazes. Estes resultados sugerem que deve ter-se em consideração a existência de diferentes orientações motivacionais para rapazes e raparigas. De facto, e de acordo com a literatura, as motivações escolares têm perfis distintos em cada um dos géneros podendo estar relacionadas com os estereótipos de género sobre os interesses por diferentes matérias escolares (Anderman & Young, 1994; Bandura et al., 2001; Meece & Painter, 2008; Middleton & Migdley, 1997; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Ao contrário do que se verifica em outros estudos (Bandura et al., 2001; Pajares & Valiante, 2001; Schunk & Pajares, 2005), não se encontraram diferenças de género nas expectativas de auto

eficácia. Isto significa que rapazes e raparigas não diferem, de modo significativo, nas expectativas que têm sobre a capacidade de autorregular o seu comportamento e ter sucesso na realização das tarefas escolares. Porém, deve salientar-se que esta escala remete para crenças e expectativas relativas aos conteúdos escolares, de um modo global e não compara diferentes disciplinas.

Os alunos pertencentes aos vários anos escolares demonstraram diferenças entre si. Em particular, os alunos mais novos manifestam um maior interesse e valorização das matérias escolares e reportam uma maior utilização das estratégias de regulação motivacional, quando comparados com os mais velhos. Estes resultados são congruentes com a literatura que sugere a diminuição do interesse pelas matérias escolares ao longo da escolaridade, em especial entre o 1º ciclo e os seguintes e uma menor referência à utilização de estratégias de aprendizagem à medida que avançam na escolaridade (e.g., Eccles & Wigfield, 2002; Fan & Wolters, 2012; Oliveira et al., 2011; Paiva & Boruchovitch, 2010; Rufini et al., 2012).

A aparente diminuição do interesse pelas matérias merece uma reflexão acerca dos conteúdos escolares trabalhados entre o 7º e o 9º ano de escolaridade, mais ainda quando a meta mais frequentemente referida pelos alunos é o evitamento de resultados escolares negativos. Poderá questionar-se até que ponto a motivação intrínseca pela escola e pela aprendizagem se dilui ao longo da escolaridade e dá lugar a uma focalização nos resultados, em particular no evitamento de resultados indesejáveis. Na discussão das diferenças verificadas em termos de ano escolar e estratégias de aprendizagem, surgem na literatura algumas explicações para este resultado. Oliveira e colaboradores (2011) sugerem que os alunos mais novos são mais estratégicos que os mais velhos, porém estes últimos podem utilizar estratégias mais elaboradas

(metacognitivas) do que os primeiros. Uma vez que estes resultados remetem para questões desenvolvimentistas pertinentes, investigações futuras, devem tentar perceber se a utilização de estratégias diminui ou se, devido à prática, se torna mais automática, dificultando aos alunos o acesso a uma autoavaliação por questionários de autorrelato. Por outro lado, pode ser importante aferir qual o impacto que o ensino explícito de estratégias deste tipo, em contexto de sala de aula, tem na motivação e aprendizagem dos alunos nos diversos ciclos de ensino.

As análises multivariadas revelaram que as crenças dos alunos mostraram-se preditoras da referência à utilização de estratégias de AMA (e.g., Wolters & Benzon, 2013). Em estudos anteriores, as metas de aprendizagem são fortes preditores da utilização de estratégias de autorregulação da aprendizagem e de regulação da motivação (e.g., Wolters & Rosenthal, 2000; Wolters & Benzon, 2010), todavia neste estudo o melhor preditor da utilização de estratégias é o valor da tarefa. O que leva a concluir que são os alunos que valorizam as atividades e conteúdos escolares, aqueles que reportam um maior uso de estratégias para gerir o nível e a natureza da sua motivação.

Considerações Finais

Finalmente, e antes de uma apreciação global dos contributos deste estudo, devem mencionar-se algumas limitações que lhe estão inerentes. Em primeiro lugar, trata-se de um estudo correlacional, e como tal, as relações obtidas têm um carácter recíproco e não causal. Por exemplo, foram feitas análises que pretendem verificar até que ponto determinada(s) crença(s) prediz(em) o uso de determinada(s) estratégia(s). Os resultados mostraram que os alunos que manifestam crenças elevadas de valor das

tarefas escolares, tendem a utilizar com maior frequência estratégias de regulação associadas a tipos de motivação intrínseca. Todavia, tal pode igualmente significar que, por usarem mais este tipo de estratégias, os alunos estão focados no quanto as matérias e tarefas escolares poderão vir a ser úteis para o seu futuro. Para esclarecer esta questão, novos estudos envolvendo um outro tipo de metodologia (e.g., longitudinal) poderão oferecer um importante contributo na compreensão da relação entre as crenças e as estratégias de regulação da motivação.

Em segundo lugar, deve ter-se em consideração o objeto de estudo. Os participantes responderam a uma escala que remetia para a escolaridade, de uma forma geral e para uma tarefa escolar difícil/aborrecida. Eventualmente estes resultados poderiam ser diferentes caso se tratasse de conteúdos escolares particulares (e.g., Português e/ou Matemática), assim como uma tarefa escolar específica. De acordo com Wolters (1999) diferentes tipos de estratégias emergem a partir de diferentes atividades (e.g., fazer um exercício de matemática ou ler um capítulo de um livro). Investigação posterior, que desenvolva estudos comparativos entre conteúdos e tarefas escolares, poderá introduzir informações pertinentes neste domínio.

Note-se ainda a necessidade de continuar a estudar o aparecimento destas crenças e a adoção de estratégias de regulação ao longo do desenvolvimento e da escolaridade para possibilitar a compreensão sobre as mudanças que se operam ao longo do tempo e justificam a aparente diminuição da motivação e identificação de estratégias entre o 7º e o 9º ano de Escolaridade.

Não obstante tais limitações, o presente estudo representa um importante contributo no âmbito da regulação da motivação na aprendizagem. O aumento do conhecimento acerca das crenças, expectativas e metas dos alunos e da forma como

estas se relacionam com as estratégias que consideram ser úteis para aprender, é fundamental para a compreensão da motivação da aprendizagem.

Self-Regulation of Motivation for Learning Scales (SRMLS): Extending the development and validation processes of an assessment tool for middle school students⁵

Abstract

The self-regulation of motivation implies that students can regulate their motivation to learn, a process that has a positive impact on academic achievement. Its conceptualized as a metamotivational process that guides students' efforts and persistence when performing tasks. This process regulates students' behavior through strategies that are influenced by motivational beliefs (e.g., expectations, goals, and values). The self-regulation of motivation allows students to motivate themselves and guides their behavior, and thus, becomes part of the self-regulatory process. The Self-Regulation of Motivation for Learning Scales (SRMLS) is an inventory composed of two self-report scales developed to assess the self-regulation of motivation process in two major dimensions: motivational beliefs and SRM strategies. Given its importance for self-regulation of motivation literature, the primary purpose of this study was to replicate and extend earlier findings on this topic to a larger sample of students (N=550) from 7th to 9th grades. Data analyses support the scales' construct and concurrent validities for use with this population. Future implications for research and education are discussed.

Keywords: self-regulated learning, regulation of motivation, achievement goals, self-efficacy, task value, motivational regulation strategies, adolescents

⁵ Este capítulo inclui informação que consta do seguinte artigo: Paulino, P., Sá, I., & Lopes da Silva, A. (*submitted*). Self-Regulation of Motivation for Learning Scales (SRMLS): Extending the development and validation processes of an assessment tool for middle school students.

Introduction

Educational psychology research highlights the importance of self-regulated learning skills (SRL) for successful learning (e.g., Lopes da Silva et al., 2004; Montalvo & Torres, 2004; Pintrich, 2003; Zimmerman & Schunk, 2001). While students' competence to manage metacognitive components has been the subject of several studies in the past, the competence to regulate school motivation has not received the same attention from research on learning and performance (Paulino & Lopes da Silva, 2012; Wolters, 2003, 2011). However, students' lack of motivation and self-regulation to learn seem to be critical issues which need to be addressed (Paulino & Lopes da Silva, 2011; Wolters, 2003; Zimmerman, 2008).

Several authors have claimed for a better understanding of how students can monitor, control, and regulate their own motivation (e.g., Boekaerts & Corno, 2005; Wolters et al., 2011). Self-regulation of motivation (SRM) has been regarded as a key concept in the field of self-regulated learning (Wolters, 2003). Specifically, SRM concerns students' acts to maintain motivation and persistence in school tasks, presuming students' intentional action, and competency to self-motivate. More specifically, SRM can be described as the actions through which individuals intentionally initiate, maintain or increase their level of motivation to engage in a given task, complete it and/or reach a goal. Therefore, it becomes essential to understand the reasons why students engage in such actions.

This form of regulation is achieved by a deliberate intervention in the management and control of the processes that affect motivation. It involves thoughts and behaviors which influence students' choices, efforts, and persistence in school tasks (Wolters, 2003; Wolters & Rosenthal, 2000). Therefore, it constitutes a motivational

dimension of the self-regulation of learning process, as it explores the processes that encourage students to regulate their own motivation (Zimmerman & Schunk, 2008). As such, it becomes necessary to identify the strategies students use to regulate their own motivation and what influences their use (Paulino & Lopes da Silva, 2011; Wolters, 2003).

An effective use of a motivational strategy implies an increased self-knowledge about a desired goal, the tasks' interest, and the strategies to adopt in given situations. According to Wolters (Wolters, 2011), students' regulation of motivation depends on their metalevel knowledge about motivation. This knowledge might include information concerning students' current level of motivation, the processes that impact their motivation, and the factors that may affect motivation. Specifically, it includes the motives that guide students on the regulation of their motivation, and the strategies they believe to be effective along the process. Although the use of such strategies might reflect more directly an effort to manage motivation, they are also dependent on students' metamotivational knowledge, and the ways they consider to be effective to regulate it (Wolters & Benzon, 2010). Metalevel knowledge about motivation is essential when considering which motivational regulation strategies are more effective within a particular task, or when deciding on how to appropriately adapt a strategy to a specific situation.

Many studies on the regulation of motivation have focused on students' strategic behavior, and strategy use (e.g., Wolters & Benzon, 2010; Wolters & Rosenthal, 2000). Results indicated that strategies may influence both the shape and quality of information processing, and the selection and use of different learning strategies (Montalvo & Torres, 2004).

In the present study, it is assumed that the regulation of motivation requires an intentional involvement of the student on the selection of specific strategies and their effective use. Therefore, it becomes essential to study self-variables such as expectancies, values, and goals that can determine the use of particular strategies. Such self-referent variables have been described as motivational beliefs. Moreover, motivational beliefs involve students' opinions, values, and judgments used to assign meaning to learning events. Concurrently, motivational beliefs may refer to the value students attribute to a domain, to their opinion about the efficiency of learning, to teaching strategies, or to self-efficacy beliefs. Overall, such beliefs act as a framework that guides students' thoughts, feelings, and behaviors in a particular area (Boekaerts, 2002). Following this theoretical framework, the current study was designed to examine the relationship among students' knowledge about effective motivational regulation strategies and their motivational beliefs.

Several studies have found students' expectancies about their achievement on specific tasks, and the reasons for completing the latter might influence the use of particular self-regulated learning strategies (e.g., Eccles & Wigfield, 2002; Dweck & Master, 2007; Pajares, 2007; Sansone & Thoman, 2005; Wolters, 1999; Wolters & Benzon, 2010; Wolters & Rosenthal, 2000; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Self-efficacy, task value, and achievement goals have been proved to be determinants of self-regulated learning, and of, motivational regulation strategies (Sansone et al., 1999; Wolters, 1998; Wolters & Benzon, 2010; Wolters & Rosenthal, 2000; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

Consistent with these findings, the focus of our research was to analyse and identify factors that may contribute to students' motivation to learn. Hence, we

developed a questionnaire to assess components of students' achievement motivation (Paulino et al., *in press-a*). Considering the diverse nature of motivation, distinct strategies may be used to self-regulate motivation to learn. Wolters (1998, 2003) identified different types of strategies through which students can regulate their motivation to learn. These strategies include attempts to regulate different motivational beliefs that have been discussed in the literature of achievement motivation, such as achievement goals, self-efficacy, and task value (Wolters & Benzon, 2010).

Self-regulatory Processes within a Motivational Dimension of Self-Regulated Learning

Task value. Interest and perception of school value are two indicators that have been found to determine students' motivation (Eccles & Wigfield, 2002). Following Eccles's expectancy-value theory (e.g., Eccles, 2009; Eccles & Wigfield, 2002, Wigfield & Eccles, 2000), motivation varies according to the value that is assigned to the goal we want to achieve, and to our expectation of accomplishment. Moreover, Wolters and Rosenthal (2000) stated that when students are convinced that their learning task is important, interesting, and useful, they are more willing to make an effort and persist longer towards finishing the task. In sum, students must consider school tasks as valuable for the achievement of personal plans, otherwise, their motivation to engage in a process of self-regulated learning will most likely decrease. There are several hypotheses as to why students perceive schools to be worthless for their future, including low perceptions of personal competence that may influence educational aspirations (Brickman & Miller, 2001). Another common problem relates to

gaps in the establishment of personal goals that strengthen students' relationship with schools.

Achievement goals. Several theories of achievement motivation for achievement have claimed that students formulate personal goals that guide their performance in school (achievement goals). Goal theory assumes that individuals can pursue multiple pathways to achieve similar goals or outcomes, and that there may be multiple goals, often interacting reciprocally (Eccles & Wigfield, 2002). Furthermore, two different kinds of achievement goals have been considered, namely mastery goals and performance goals. Each one has been associated with a distinct pattern of performance (e.g., Dweck & Master, 2007), and with different motivational behaviors, such as approaching or avoiding tasks (Fryer & Elliot, 2007). Mastery goals are related to the learning process and the challenge for gaining expertise, whereas performance goals are associated with ego orientations, seeking and maintaining a positive image of one's self, skills and self-worth. Some authors have suggested the distinction between performance-approach and performance-avoidance goals (Elliott & Church 1997; Midgley et al. 2000). According to this perspective, performance-approach goals imply engagement in achievement tasks for performance reasons, whereas performance-avoidance goals concern disengagement in order to avoid being considered less intelligent (Eccles & Wigfield, 2002).

Self-efficacy expectations. Along with task value, self-efficacy beliefs seem to be essential for students' motivation for learning. More specifically, the beliefs that people have about their abilities and the consequences of their efforts determine the cognitive processes, aside from motivational and emotional functioning. These beliefs appear to be key elements for stimulating the processes of self-regulated learning

(Bandura, 1986; Boekaerts, 2002; Wolters, 2003). Therefore, so as to understand achievement motivation, it is essential to consider variables which are associated with the self - namely how students project themselves in the future through goals, beliefs about own skills, and the value attributed to school tasks (Alderman, 2004; Pintrich, 1999; Wolters & Rosenthal, 2000; Zimmerman, 2008, 2011; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). From a cognitive perspective, motivation is the internal circumstance that both encourages and focuses on goal-oriented behavior, thus cognitive determinants of motivation must be considered (Schunk, 2004; Zimmerman & Schunk, 2008). Nonetheless, it is crucial to understand how these variables are conceptually related with each other and with the self-regulation of motivation strategies.

There are both empirical and theoretical evidence to believe that students' motivational beliefs may be important to understand their use of distinct motivational regulation strategies. However, the relation between students' task value, self-efficacy and goal orientations, and their use of motivational regulation strategies remains relatively unexplored (Paulino et al., *in press*-a, b; Wolters & Benzoni, 2010; Wolters & Rosenthal, 2000). In light of this, Wolters (2003, 2011) has argued that more work is needed on how the links between expectancies, goals, values, performance and choice change across time and schooling.

There is strong and recent evidence that performance-avoidance and performance-approach goals are highly correlated (e.g., Bong, 2009; Bong, Woo, & Shin, 2013; Murayama et al., 2011). Also, the task's importance, interest and utility have correlated strongly with each other and with self-efficacy expectations (e.g., Lee, Bong, & Kim, 2014; Hulleman, Durik, Schweigert, & Harackiewicz, 2008). Finally,

studies have indicated positive correlations between task value, self-efficacy expectations and achievement goals (Paulino et al., *in press*-a, b; Wolters & Benzoni, 2010; Wolters & Rosenthal, 2000).

On this basis, and given the close association between these concepts, one may consider the existence of a global motivation orientation for learning, combining achievement goals, self-efficacy expectations, and task value beliefs. Finding this global orientation may have particular interest for researchers and teachers, as it provides information about key determinants to students' motivation, which can guide teaching practices. Therefore, the present study describes the confirmatory factorial study of two self-report scales developed to assess the process of self-regulation of motivation, including motivational beliefs and SRM strategies.

Motivational regulation strategies. One way to regulate achievement motivation is by emphasizing a particular goal or reason for wanting to complete the school task. Wolters (1998) found that students tend to face the various motivational problems by thinking about or stressing to themselves the reasons they had for wanting to complete the task successfully. This form of regulation is related to achievement goal theory and consists for example, of students' attempts to emphasize their desire to get good grades or to do well in class. Wolters found that students reported that this kind of thinking would help them overcome the motivational problems to complete their work. Another way of promoting motivation was to remind themselves of wanting to learn as much as possible or become better at what they were learning as a way of persisting in the task (Wolters, 1998).

A more intrinsic way to regulate motivation was suggested by Sansone and colleagues (Sansone et al., 1992; Sansone et al., 1999). Interest enhancement strategies

were found to be related to students' work to increase effort or time spent on tasks, by making the activity more enjoyable or more interesting to complete at that exact moment. For example, Xu and Corno (1998) and Wolters (1998) found that third grade and college students used this type of strategy to increase their effort in school tasks.

Several studies have found that students reported the use of self-consequating strategies, such as establishing and providing extrinsic consequences for assorted aspects of their engagement in learning activities (e.g., promising a reward such as going to cinema when completing homework) (Purdie & Hattie, 1996; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990; Wolters, 1998). Another type of motivational regulation strategies is environmental control. Wolters (1998) found evidence that when faced with particular difficult or boring tasks, students would study in selected environments, or only after taking naps, as an effort to ensure that they would be alert while trying to work.

In a study about the structure of self-regulated academic motivation among college students, and through structural equation modeling, Gonzalez, and colleagues (2005) reported that the regulation of motivation is a multidimensional construct. Their findings suggest that in any given situation, students may choose from a range of strategies to regulate their motivation. Results also suggested that the regulation of motivation was strongly associated with higher academic achievement, particularly through the use of performance extrinsic self-talk (Gonzalez et al., 2005).

In another research with college students Wolters and Benzion (2010) used a self-report scale and found that students did not use all of these regulatory strategies equally. For example, students reported using strategies to increase their focus on performance goals or to manage their environment more frequently than strategies to

sustain their motivation through more intrinsic forms of motivation, such as the regulation of mastery goals.

The present study aimed to further study and analyze the validity and reliability of two newly developed scales for evaluating SRM, namely the Self- Regulation of Motivation for Learning Scales (SRMLS) (Paulino et al., *in press-a*). More specifically, we want to understand whether SRMLS constitutes a valid and reliable measure for the three types of motivational beliefs (self-efficacy, task value, and achievement goals), and for the five types of motivational regulation strategies (mastery self-talk, situational interest enhancement, self-consequences, environmental structuring, and performance self talk). Also, such a measure might ascertain whether different dimensions concerning beliefs and strategies are related to each other, and in which ways.

Taking this into consideration, we conducted a study to improve measurement accuracy, while increasing the sample size. To test the SRMLS validity, construct validity and concurrent validity we aimed to: a) determine whether and how different dimensions of the SRAM are related to each other; b) analyze the structure of SRMLS, particularly whether it may reflect multi-dimensional constructs, with a confirmatory factorial analysis; c) determine the overall psychometric properties of the instrument, with specific reference to its reliability and concurrent validity.

Method

Participants

The sample was composed of 550 students from two public schools, 259 boys (47.3%) and 289 girls (52.7%), with ages between 12 and 18 years ($M = 13.19$; $SD = 1.16$). The distribution of the sample was as follows: 7th grade, $n = 261$; 8th grade, $n =$

162; and 9th grade, $n = 121$. The majority of the students had no grade retentions (76.7%), 14.2% had one grade retention and 8.4% had two or more grade retentions. Because sample sizes are important in factor analysis, participants were recruited by taking into account literature considerations on this topic (e.g., Hoelter's critical N , participants to variable ratio 10:1) (Byrne, 2010);

Procedure

The scales were administered by the researcher in classrooms during the daily school schedule. The application was collective and participants were told that their cooperation was voluntary and anonymous. The participants were informed that our interest was to understand how they thought about school. They were then asked to indicate how much they agreed with the statements presented on a five point scale. As the participants were underage, parents' and carers' consent was obtained. The scales had the prior approval of the Ministry of Education and was in line with the rules of the host institution of the undergoing investigation. Data was collected between October 2012 and December 2012.

Measures

Self-Regulation of Motivation for Learning Scales (SRMLS). Following exploratory factor analysis conducted elsewhere (for details see Paulino et al., *in press-a*), the current study expands upon this research by describing a confirmatory factor analysis of the Self-Regulation of Motivation for Learning Scales (SRMLS). This instrument is an inventory composed of 38 items divided into two self-report scales developed to assess the self-regulation of motivation process in two major dimensions: motivational beliefs and SRM strategies (Paulino et al., *in press-a*). The following statement introduced the strategies dimension: "When I'm studying or doing school

work and I find it difficult to continue.....”. Students rated with a 5-point Likert scale (1 Never to 5 Always) how frequently they think about or do the several statements presented.

Other measures. In order to test the concurrent validity of the instrument, two other instruments were used: the Portuguese adaptation (Paixão & Borges, 2005) of the revised Personal Achievement Goal Orientations of the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) (Midgley et. al, 2000) and the Portuguese adaptation (Teixeira, 2008) of the Multidimensional Scale of Perceived Self-Efficacy (MSPE) (Bandura, 1990).

The PALS was developed according to the goal orientation theory to examine the relation between the learning environment and students’ motivation, affect, and behavior. For this purpose we used the student scale to assess personal achievement goal orientations. The Portuguese adaptation has 14 items divided into: a) mastery goals (five items) ($\alpha = .87$); b) performance approach goals (five items) ($\alpha = .87$), and c) performance avoidance goals (four items) ($\alpha = .75$). Participants responded to all items on a 5-point Likert scale ranging from 1 (Not all true) to 5 (Very True) (Paixão & Borges, 2005).

The MSPE is a self-report measure of perceived self-efficacy developed by Bandura (1990) composed by nine scales. In this study only the self-efficacy for academic success scale was used. For each of the 11 items ($\alpha = .76$) respondents are asked to rate their level of capability on a 5-point scale (from 1 = “Very difficult”, to 5 = “Very easy”) in performing any given activity (Teixeira, 2008).

Data Analysis

Descriptive statistics, item analysis, content validity, reliability analysis and exploratory factor analysis were conducted using the statistical software package SPSS

20. AMOS 20 was used to perform the confirmatory factor analysis to determine the factor structure of the scales. Item analysis included a missing value test, which revealed missing data represents less than 5% of the total sample. This diagnostic information indicates that students' non-response to items is not missing at random (Bennet, 2001; Schafer, 1999).

Additional data screening indicated the presence of outliers; however, after performing a variety of summary descriptive statistics (e.g., dispersion, skewness and kurtosis) it was decided not to exclude outliers because data normality assumption was not violated.

In order to study the overall characteristics of the instrument, results are presented into three sections: (1) exploratory factor analysis of SRMLS, (2) descriptive and bivariate analyses for all the major variables included in the study, (3) confirmatory factor analysis showing the internal structure of the items measuring motivation beliefs and strategies; and (4) concurrent validity analysis.

Results

Exploratory factor analysis

We first conducted an exploratory factor analysis (EFA) of the SRMLS using varimax rotation with Kaiser normalization and maximum likelihood estimation. Items with factor loadings equal to (or less than) .40, as well as those with loadings discriminating in more than one component, were removed from the analysis.

For the *motivational beliefs* scale a four-factor structure was extracted, accounting for approximately 59% of the total variance. These four factors correspond to: a) performance-approach goals (four items), ($\alpha = .81$); b) self-efficacy (four items) ($\alpha = .71$); c) task value-utility ($\alpha = .76$) (three items); and d) performance-avoidance

goals ($\alpha = .65$) (three items). Cronbach's alpha was calculated for each factor as an indicator of internal consistency reliability and the majority of the factors revealed good values (above .70) (Field, 2009). Only the fourth factor had a slightly lower internal consistency ($\alpha = .65$). However, considering that this instrument is mainly for research, has only three items and is being applied for the first time, we decided to maintain this sub-area (Hill & Hill, 2009). Bartlett's test of sphericity (2189.176; 105df, $p < 0.0001$) and Kaiser-Meyer-Olkin index (KMO = .784) showed acceptable results.

The structure of the *regulation of motivation strategies scale* also revealed a four-factor solution, which accounted for approximately 65% of the total variance. The factors correspond to a) regulation of value and mastery goals (five items) ($\alpha = .79$); b) self-consequating (three items) ($\alpha = .74$); c) regulation of situational interest (three items) ($\alpha = .71$); and d) regulation of performance-avoidance goals (two items) ($\alpha = .78$). Bartlett's test of sphericity (2308.962; 78df, $p < 0.0001$) and Kaiser-Meyer-Olkin index (KMO = .816) showed adequate results.

EFA extracted a theoretical coherent solution regarding students' different motivational beliefs and regulation strategies, indicating good content validity. SRMLS scales were formed from the means of the items of each factor, which were used in subsequent analyses. Similar structural results were previously obtained elsewhere [for further discussion, see Paulino, Sá and Lopes da Silva (*in press-a*)].

Table 8.
Descriptive Statistics and Bivariate Correlations for Variables in the Study

	M	SD	Alpha	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Performance- Approach Goals	3.25	.98	.81	--								
2. Self-efficacy	3.99	.58	.71	.26**	--							
3. Task Value- Utility	4.20	.71	.76	.24**	.29**	--						
4. Performance- Avoidance Goals	4.09	.79	.65	.24**	.23**	.29**	--					
5. Regulation of Value and Mastery Goals	3.73	.79	.79	.29**	.39**	.57**	.39**	--				
6. Self-consequating	3.55	.95	.74	.26**	.14**	.25**	.25**	.40**	--			
7. Regulation of Situational Interest	2.90	.95	.71	.27**	.11**	.19**	.16**	.26**	.39**	--		
8. Regulation of Performance- Avoidance Goals	4.02	1.02	.78	.13**	.07	.25**	.38**	.49**	.32**	.15**	--	
9. Prior grade retention	1.31	.62	-	-.13**	-.18**	-.15**	-.19**	-.19**	-.08	-.04	-.06	--

Note: *** $p \leq .001$. ** $p \leq .01$. * $p \leq .05$.

Descriptive and bivariate analysis

Motivational beliefs. Post hoc comparisons using the Tukey HSD test indicated significant differences in how often each type of motivational belief was reported [$F(1, 549) = 220.45, p < .001, \eta^2 = .29, \pi = 1.00$]. The highest mean value corresponded to task value - utility ($M = 4.20, SD = 0.71$) and the factor with the lowest mean was performance-approach goals ($M = 3.25, SD = 0.98$) (Table 8).

The values obtained from correlations between factors indicated weak correlations ($.23 \leq r \leq .29$) revealing sensibility of the instrument to various areas within the conceptual field of motivational beliefs (Field, 2009). Table 8 shows that the factors were all correlated, with higher correlations between factor 2 and 3, more specifically, items that assess beliefs regarding self-efficacy and task value ($r = .29, p \leq .01$) and lower correlations between factors 2 and 4, self-efficacy and performance-avoidance goals ($r = .23, p \leq .01$).

Motivational regulation strategies. A global evaluation of the means indicated some variability in how often each type of motivational regulation strategy was reported. Tukey HSD post hoc tests indicated significant differences in how often each type of strategy was reported [$F(1, 549) = 213.75, p < .001, \eta^2 = .28, \pi = 1.00$]. The highest mean value corresponded to the regulation of performance-avoidance goals ($M = 4.02, SD = 1.02$), whereas the factor with the lowest mean was regulation of situational interest ($M = 2.90, SD = 0.95$) (Table 8). The values obtained from correlations between factors indicated weak to moderate correlations ($.15 \leq r \leq .49$), revealing sensibility of the instrument to various areas within the conceptual field of motivational regulation strategies (Field, 2009). Table 8 shows that the factors are all correlated, with higher correlations between factor 5 and 8, more specifically, items

that assess strategies based on value and mastery and those related to performance ($r = .49, p \leq .01$) and lower correlation between factors 7 and 8, regulation of situational interest, and strategies based on reminding performance goals ($r = .15, p \leq .01$).

Confirmatory factor analysis

Confirmatory factor analyses were performed to examine the construct validity of the SRMLS, which refers to the scales ability to actually measure the proposed constructs (Westen & Rosenthal, 2003).

On studying the factorial structure of the SRMLS, six models were formulated, based on theoretical analysis to identify competing models, compare fit results, and find the most plausible factorial solution (Bentler & Bonett, 1980; Hoyle & Panter, 1995).

Regarding motivational beliefs three models were tested: (1) a model where items measured ungrouped beliefs (Model A), (2) a solution where items measured independent factors for motivation beliefs (Model B), and (3) a second-order final model where items measure a common factor that groups all motivation beliefs (Model C). Similar models were analyzed to test SRM strategies: (1) the first model tested an ungrouped solution (Model D), (2) the second factorial model proposed independence among factors (Model E) and (3) the third model analyzed a higher order solution that reconciles all motivation strategies (Model F).

More specifically, Models A and D tested if motivational personal variables (performance-approach goals, self-efficacy, task value and performance-avoidance goals), and the regulation of motivation strategies (regulation of value and mastery goals, self-consequating, regulation of situational interest, regulation of performance-avoidance goals) could not be inferred by the participants responses. Models B and E assume an independent-factor solution with items being grouped into the above latent

variables. Finally Models C and F propose a higher-order structure representing the common variance of the given latent factors. The variance of all latent variables, as well as the correlation between each pair of factors, were constrained to 1.0.

Maximum likelihood estimation was used to test the formulated factorial models. Evaluation of the model fit was based on the following fit indices: chi-square, root mean square error of approximation (RMSEA), normed fit index (NFI), comparative fit index (CFI), Goodness of Fit Index (GFI), Incremental Fit Index (IFI), Tucker-Lewis index (TLI) and Akaike Information Criterion (AIC). The fit of a model was considered to be acceptable when NFI, CFI, GFI and IFI values are close to 1 (Bentler, 1990). A RMSEA value equal to (or less than) .08 indicates a good fit (Browne & Cudeck, 1993). Concerning AIC, the model with the lowest value has the best fitting (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003).

Motivational beliefs scale. Confirmatory factor analysis showed that the best fitting model was the common factor one (Model C), $\chi^2 (73, N = 550) = 259,71$, $p < .001$, RMSEA = .068, NFI = .882, CFI = .912, and IFI = .913. Despite theoretical considerations regarding the importance of testing alternative models consisting of ungrouped items and independent factors (Colquit, 2001), Models A and B were rejected since their fit indexes were not adequate.

Table 9 shows that the standardized latent variables factor loadings range between 0.51 and 1.07. The former corresponded to item A4 of the performance-avoidance goals factor, and the latter to the item A7 of the performance-approach goals factor. All factor loadings of the observed variables were above 0.4 and statistically significant, indicating that latent variables are being adequately measured (Gau & Hung, 2014).

Motivational regulation strategies scale. For this scale, Model E representing the independent factor structure was the one with better fit. For this solution, confirmatory factor analysis revealed the given fit indexes: $\chi^2 (59, N = 550) = 234.79$, $p < .001$, RMSEA = .074, NFI = .900, CFI = .923, and IFI = .923 (see Table 9). As mentioned previously, alternative models consisting of ungrouped items and higher order factors (Colquitt, 2001) were tested, and rejected because of their inadequate fit indexes. The independent factor model fit the data relatively well, with a slight improvement over fit results. Figure 1 shows that the standardized latent variables factor loadings range between 0.64 and 1.44. The lowest value corresponds to item D7 of the regulation of value and mastery goals factor, and the highest one to item D16 of the regulation of situational interest factor. Because values were above 0.4, it can be assumed that latent variables are being adequately measured (Gau & Hung, 2014). Correlation coefficients between the four latent variables ranged between .12 and .47 (Figure 1), indicating positive, yet weak correlations, suggesting that distinct dimensions are being measured.

Table 9.

Fit indices for the confirmatory factor analysis

	χ^2	df	χ^2/df	IFI	CFI	GFI	RMSEA	AIC	TLI
MA	1160.81	77	15.01	.491	.488	.730	.160	1216.81	.395
MB	257.57	71	3.63	.913	.912	.937	.069	325.57	.887
MC	259.71	73	3.56	.913	.912	.936	.068	323.71	.890
MD	909.05	65	13.98	.631	.629	.773	.154	961.05	.555
ME	234.79	59	3.98	.923	.923	.935	.074	298.79	.898
MF	282.15	61	4.63	.903	.903	.924	.081	342.15	.876

MA: items measure ungrouped beliefs

MB: items measure independent factors for motivation beliefs

MC: items measure a common factor that groups all the motivation beliefs

MD: items measure ungrouped strategies

ME: items measure independent factors for strategies

MF: items measure a common factor that groups all the motivation strategies

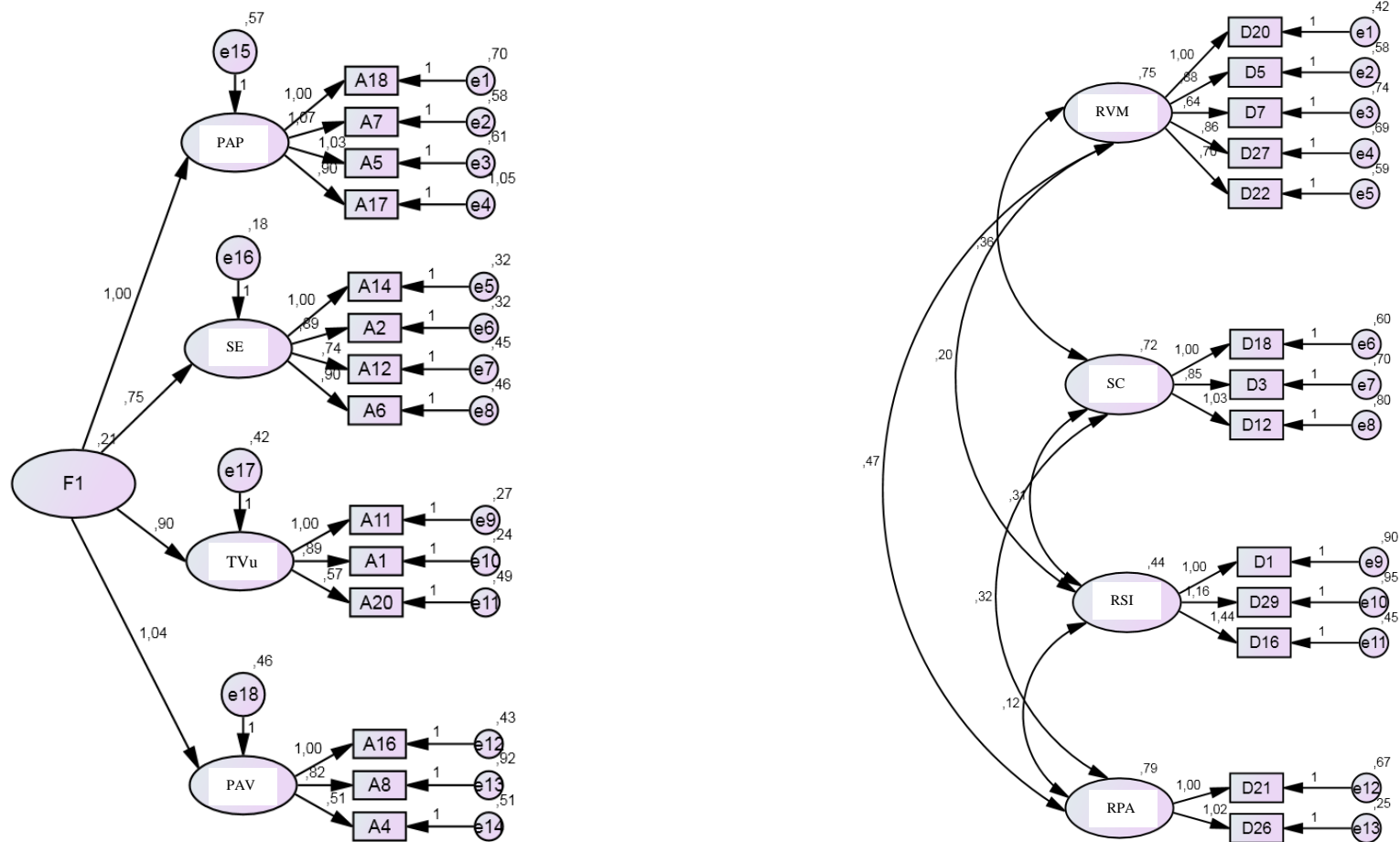


Figure 1. Standardized factor loadings obtained in the CFA
 Motivational beliefs. Performance-Approach Goals (PAP); Self-efficacy (SE); Task Value-Utility (TV); Performance-Avoidance Goals (PAV). Regulation of motivation strategies. Regulation of Value and Mastery Goals (RVM); Self-consequating (SC); Regulation of Situational Interest (RSI); Regulation of Performance-Avoidance Goals (RPA)

Concurrent validity

The *concurrent validity* of this dimension of the instrument was analyzed with the correlation between the data obtained with this new instrument and responses to other scales that had already been validated, namely the PALS and the MSPE, which measure the same constructs. Since there are no known validated instruments for the Portuguese population to evaluate all variables, only achievement goals and self-efficacy expectations were studied. The results indicate significant positive correlations between these scales and the new instrument. More specifically, between performance goals and factors that evaluate the performance-avoidance goals ($r = .26, p \leq .01$) and performance-approach goals ($r = .69, p \leq .01$), and between self-efficacy and MSPE scale ($r = .56, p \leq .01$).

Aside from the aforementioned analysis, *concurrent validity* was also studied using a performance criterion. Based on theoretical and research arguments, achievement goal orientation, task value and self-efficacy should be strongly associated with students' achievement (Eccles & Wigfield, 2002; Velayutham, Aldrige & Fraser, 2011). Thus, students' prior grade retentions (provided by participants at the time the scales were administered) were used as an indicator of school achievement.

Following the hypothesis that there is a negative correlation between the various beliefs and previous grade retentions, Pearson coefficients were computed. Data analysis indicated significant and negative correlations ($p \leq .001$) between the number of previous grade retentions and all motivational beliefs studied ($-.13 \leq r \leq -.19$).

Also based on theoretical and research arguments, motivational regulation strategies should be associated with students' achievement (Gonzalez et al., 2005; Wolters, 1999, 2011; Wolters & Benzon, 2010). Thus, students' prior grade retentions

were used as an indicator of school achievement. Pearson coefficients were performed according to the hypothesis that there was a negative correlation between the various strategies and previous grade retentions. Data analysis indicated only one significant and negative correlation between the number of previous grade retentions and the regulation of value and mastery goals ($r = -.19$; $p < .01$).

Discussion and Conclusions

The purpose of this investigation was to study the metrical qualities of a new instrument called Self-Regulation of Motivation for Learning Scales (SRMLS) which assesses motivational beliefs and motivational regulation strategies. We conducted several analyses, as we aimed to analyze the validity and reliability of the developed instrument. Findings supported good psychometric properties of the two dimensions/scales - motivational beliefs, and motivational regulation strategies. A confirmatory factor analysis was performed to assess the construct validity of the instrument. Moreover, concurrent validity was also assured. The sub-areas from each scale revealed good values of internal reliability.

Regarding the study of the SRMLS dimensions, means analyses showed task value beliefs to be the most frequently reported, suggesting a greater importance attributed by students to the value and utility of school contents and tasks. This result is coherent with research highlighting the relevant role of school task value beliefs in structuring students' motivation to learn (Eccles & Wigfield, 2002; Pintrich & De Groot, 1990; Wolters et al., 1996; Wolters & Rosenthal, 2000; Wolters & Benzon, 2010). Furthermore, empirical research in this field has constantly found a relation between students' value for the material they are learning, and their behavior - namely

through the use of cognitive and self-regulatory strategies (Pintrich & De Groot, 1990; Wolters & Pintrich, 1998).

Performance-approach goals were less mentioned by the students. It is important to consider that performance goals have been conceptualised in both the approach (aiming to demonstrate high levels of skills relative to others), and avoidance perspective (avoiding the demonstration of the lack of skills) (Elliot, 1997, 1999). For the development of those items, we assumed that students pursuing performance goals intended to demonstrate competence, and were focused on extrinsic variables including gaining appreciation and pleasing others (Ames, 1992).

However, this conceptualisation might not be straightforward. Several authors have claimed that students who wish to demonstrate high performance do not necessarily do so by comparing themselves with others, which might explain the lowest means in this sample (Dowson & McInerney, 2003). Brophy (2005) suggested that students rarely describe performance goals with social comparison as being relevant to their achievement. In a focus group study with adolescents, Mansfield (2012) found that performance-grade goals (i.e. the desire to attain a particular standard of achievement that will lead to other things, such as future success or social approval) are most commonly articulated, than those from social comparison. Additionally, performance goals without social comparison have been found in other studies (for example, Dowson & McInerney, 2003). Such findings might indicate that there are other school variables, such as national curriculum, reporting procedures, and/or cultural contexts that influence performance goals. Moreover, achievement goals, as classically defined, may not reflect all of the adolescents' reasons for achievement in school.

Also, regarding performance goals, results showed a weak correlation between performance-avoidance goals and self-efficacy beliefs, which is consistent with previous work (e.g., Elliott & Dweck 1988). Schunk and Zimmerman (1994) discussed how self-efficacy could be influenced by learning and performance goal types, and claimed that self-efficacy should be higher under learning than under performance goals. Other studies have verified that when perceptions of competence are high, the positive possibility of success is mostly relevant, whereas when perceptions of competence are low, the negative possibility of failure is particularly salient (Elliot & Church, 1997). More recently, Law, Elliot and Murayama (2012) suggested that when perceived competence is high, individuals can pursue performance-approach goals without necessarily pursuing performance-avoidance goals. Nonetheless, when perceived competence is low, individuals are likely to pursue performance-approach and performance-avoidance goals together.

Concerning the achievement goals results, students' answers emphasized performance avoidance goals rather than performance-approach goals. Similar results were found in an exploratory analysis of the instrument (Paulino et al., *in press-a*), and in another national study (Paixão & Borges, 2005), which might support a cultural justification for these differences. Therefore, apart from the approach or avoidance nature of the goals, Portuguese students seem to be more focused on this type of target, rather than on mastery goals.

These findings deserve special attention in terms of educational intervention, since the literature highlights the positive contribution of learning goals for academic success (e.g., Linnenbrink & Pintrich, 2002). It is crucial to explore this result in future research, in students' and teachers' conceptions about achievement goals, and their

effects on motivation and learning. Qualitative studies conducted by interviews or focus groups might offer a more comprehensive understanding of this issue.

The strategy most consistently reported was the regulation of performance goals, which follows previous studies (Wolters, 1999; Wolters & Benzon, 2010). However, in this study, it concerns a specific dimension of performance goals which is avoidance. This implies that students reported that they would remind themselves about their desire to avoid getting poor grades as a way of getting themselves to continue working on school assignments more often than any of the other strategies assessed. Also, performance-avoidance goals were the beliefs most often reported by students, as discussed earlier. The combination of such results suggests a pattern in students' answers about their beliefs, values and goals, as well as the strategies they believe to be useful for self-regulation of motivation. Thus, we can consider that this instrument provides coherent results about students' motivational processes, and the strategies they consider effective for their regulation, within the context of self-regulated learning.

The regulation of situational interest seems to be the least effective strategy in students' perspective. This result was also found in previous studies, indicating that students were less likely to report that they would try to increase their motivation by making the task more pleasurable or interesting to finish (Wolters, 1999; Wolters & Benzon, 2010).

The confirmatory factor analysis supports the adequacy of a global factor concerning all of the motivation beliefs in study, suggesting a general motivational orientation for achievement. Therefore, current findings may disclose future avenues of research on achievement goal theory (Ames, 1992; Dweck & Legget, 1988), and expectancy-value theory (Eccles, 2009; Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 2000).

There is a vast body of literature that addresses the effort of understanding how these motivational beliefs are related and affect various outcomes. Although several studies indicate strong correlations between two or more of these motivation determinants (e.g., Bong, 2009; Bong et al., 2013; Hulleman et al., 2008; Lee et al., 2014; Murayama et al., 2011), we could not find studies that suggested a global motivation orientation regarding school engagement. Exploring a common factor that organizes motivation beliefs is not only interesting in order to articulate the existing theories of motivation, but it may also be fundamental to understand students' motivational dynamics. Further research is needed to support these results and explore the empirical, theoretical and methodological adequacy of such proposal.

Concerning the motivational regulation strategies, the analyses supported the factorial validity of the first order structure of the SRMLS. Such finding is consistent with previous studies (Gonzalez et al., 2005), and suggests that students' self-regulation of motivational strategies revealed a multidimensional construct. Students may choose from a variety of strategies to regulate their motivation in a particular situation. Moreover, students with high self-regulation competences might choose appropriate combinations of strategies to achieve success in any given school task, and can change their choice over time and across subjects as necessary. On the other hand, less able students may only be able to access one or two strategies, which may be less effective in certain situations. One important implication of SRM multidimensionality is to highlight the importance of teachers developing instructional practices based on the self-regulation of motivation, thus, introducing students to a range of strategies, from which they may choose to suit them and the task (Gonzalez et al., 2005).

It is important to discuss several limitations of this study. More specifically, it is a correlational study that was conducted among students attending 7th through 9th school grades, within a particular cultural context, and regarding all school subjects, which requires caution in generalizing its findings to students of other grades, contents and cultures. Furthermore, current findings and interpretations are limited to the motivational beliefs and strategies here considered as indicators of students' motivational orientation for learning. Therefore, future research could explore the role of other variables, such as outcome expectations on motivation for achievement (Velayutham et al., 2011; Wolters, 2011). Moreover, items related to the regulation of mastery goals were removed from the factorial structure for statistical reasons, as mentioned above. Considering the importance of mastery goals in the context of self-regulated learning and motivation, further work should explore this result with other samples.

Although the validity of the scales presented here was corroborated by quantitative analysis, these results could be enriched by further qualitative methods, such as case studies, interviews with teachers and students, classroom observations, among others. These scales provide correlational information, and therefore, for in-depth knowledge of the self-regulation of motivation process, experimental and longitudinal studies should be considered. Finally, the variable used to assess school success (i.e. prior grade retention) may not have been a strong indicator of competence regarding self-regulated learning and/or of successful learning.

In spite of such constraints, the present study makes its major contribution by developing an instrument that could be used to assess students' achievement goals, self-efficacy expectations, and task value beliefs, as well as several motivational regulation

strategies, which together contribute towards more effective learning. Furthermore, this instrument provides a set of different strategies that students from different ages and grades may use to regulate motivation (Wolters, 1999, 2011).

This tool can be important for teachers and researchers as it provides information regarding crucial aspects of students' motivation for achievement. For teachers, it is an easy way to collect data about students' motivation which may influence educational practices. For researchers, this instrument can contribute to a broader understanding of the processes involved in the self-regulation of motivation. Also, this instrument might be valuable for the evaluation of intervention programs aimed at promoting more adaptive motivational beliefs about school, namely self-efficacy, task value and achievement goals.

CAPÍTULO II

Crenças e estratégias de professores do 3º Ciclo de Escolaridade sobre a promoção da motivação nos alunos

Nota Introdutória

O Capítulo II descreve o segundo estudo desta investigação que designámos por:
Crenças e estratégias de professores do 3º Ciclo de Escolaridade sobre a promoção da motivação nos alunos.

Este trabalho consistiu na realização, na análise e na discussão dos resultados obtidos em dois *focus group* com professores do 3º Ciclo de uma escola da região de Lisboa.

Crenças e estratégias de professores do 3º Ciclo de Escolaridade sobre a promoção da motivação nos alunos⁶

Resumo

As crenças e as práticas educativas dos professores influenciam as crenças motivacionais dos alunos e a sua atuação escolar. Este estudo visa a pesquisa das crenças dos professores acerca da motivação dos alunos e das estratégias que consideram ser mais eficazes para a estimulação daquela. Realizaram-se dois *focus group* com 11 professores do 3º ciclo de escolaridade. Através da análise temática dos resultados, foram encontrados diversos temas e subtemas, tais como: aspetos facilitadores (e.g., centrados no aluno, no professor, no contexto familiar e escolar) e não facilitadores da motivação (e.g., falta de motivação intrínseca, papel do contexto cultural e social) e; estratégias facilitadoras (e.g., mostrar a utilidade dos conteúdos programáticos e propôr tarefas inovadoras) e não facilitadoras (e.g., o reforço em público e a proposta de temas livres de trabalho) da motivação dos alunos. São discutidas limitações do estudo e implicações para a investigação e intervenção.

Palavras chave: motivação, professores, crenças

Beliefs and strategies from 3rd Cycle of Schooling teachers on the promotion of motivation in students

Abstract

Teachers' beliefs and educational practices influence students' motivational beliefs and their school performance. The aim of this study is to explore teachers' beliefs about student motivation and the strategies they consider to be most effective for the stimulation of that. Two focus groups with 11 teachers of 3rd cycle of education were conducted. Through thematic analysis, we found themes and sub-themes, such as positive determinants (e.g., student, teacher, family and school environments) and negative determinants of motivation (e.g., the lack of intrinsic motivation, the role of cultural and social context) and; facilitating strategies (e.g., show the usefulness of the school curriculum and propose innovative tasks) and not facilitating (e.g., public reinforcement and the proposal of free themes of work) of student motivation. Study limitations and implications for research and intervention are discussed.

Keywords: motivation, teachers, beliefs

⁶ Este capítulo inclui informação que consta do seguinte artigo: Paulino, P. & Lopes da Silva, A. (*submitted*). Crenças e estratégias de professores do 3º Ciclo de Escolaridade sobre a promoção da motivação nos alunos.

Introdução

Motivar os estudantes para a aprendizagem é um dos objetivos mais relevantes de professores e educadores, embora essa ação possa revelar-se complexa, pois há inúmeros fatores internos e externos que a podem influenciar (Bandura, 1997; Pintrich & Schunk, 2002, Zimmerman, 2008).

Atualmente, a motivação é reconhecida como uma componente fundamental para uma aprendizagem bem-sucedida (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; Pintrich & Schunk, 2002), uma vez que pode influenciar a atuação dos processos cognitivos assim como o comportamento dos alunos durante a realização das suas tarefas escolares (Ormrod, 2010). O grau em que os alunos agem, a nível metacognitivo, motivacional e comportamental, sobre os seus próprios processos e resultados da aprendizagem, e sobre a realização das tarefas escolares, designa-se por autorregulação da aprendizagem (ARA) (Zimmerman, 2000).

No âmbito do processo de ARA, estudos recentes sugerem que os alunos podem monitorizar e regular a sua motivação para aprender: Autorregulação Motivacional na Aprendizagem (AMA) e que este processo tem impacto no desempenho e aproveitamento escolares (Wolters, 2003, 2011). No enquadramento do modelo sociocognitivo, a autorregulação da motivação é uma componente importante da autorregulação da aprendizagem, uma vez que implica uma intervenção deliberada na gestão dos processos que afetam a motivação, designadamente os pensamentos e as estratégias dos alunos que influenciam as suas escolhas e o esforço que dedicam à aprendizagem e realização das tarefas (Wolters, 2003).

Em contextos escolares, a regulação da motivação refere-se à gestão do envolvimento e da disposição dos alunos para trabalhar nas tarefas necessárias à

aprendizagem e à obtenção de bons resultados (Wolters, 2011). Elementos do ambiente de aprendizagem podem influenciar a motivação dos alunos, e entre eles, uma instrução eficaz (i.e. a avaliação, a gestão de sala de aula, o *design* das situações de ensino) pode promover a motivação entre os alunos. Daqui decorre que, os diretores, os professores, os pais e até mesmo os colegas podem agir, propositadamente, para melhorar a motivação de um aluno (Wolters, 2011).

Embora os modelos de autorregulação da aprendizagem tendam a centrar-se nos esforços ativos e deliberados dos indivíduos para gerir a sua aprendizagem, o que tem ocasionado uma investigação centrada na contribuição individual para o processo de ARA, o papel do contexto social não tem sido e não é, uma preocupação menor no estudo deste processo (Schunk & Zimmerman, 1997). Os diversos estudos de Wolters (1998, 1999) sobre a autorregulação da motivação na aprendizagem levam o autor, em 2011, a realçar a pertinência de perceber o impacto do contexto na regulação da motivação, uma vez que é conhecida a influência do contexto na motivação, de uma forma geral (e.g., Wolters, 2011). Este autor considera que os processos sociais ajudam a determinar o desenvolvimento das competências de regulação da motivação nos alunos, tais como o conhecimento sobre a motivação, a tomada de consciência e monitorização da motivação e as estratégias para regular a motivação; destacando quatro formas interdependentes de influência social: os processos socioculturais, a modelagem, o suporte andaimado (*scaffolding*) e a instrução direta.

Na referência à influência *sociocultural* na autorregulação da motivação, Wolters (2011) realça a forma como o contexto histórico, cultural e social determina os recursos e/ou as estratégias que estão disponíveis para os alunos aprenderem (John-Steiner & Mahn, 1996; McCaslin & Hickey, 2001). Deste modo, motivar os alunos para

a aprendizagem é não só um importante problema para a escola como para a comunidade de uma maneira geral. Existem resultados na literatura que comprovam a influência que os educadores, os pais e a comunidade podem ter no desenvolvimento e na divulgação de estratégias desenhadas para aumentar a motivação dos alunos para o desempenho escolar (Wolters, 2011).

A *modelagem* será, provavelmente, o exemplo mais prototípico da influência social na regulação da motivação. O ambiente social da maioria dos estudantes oferece uma gama diversificada de modelos possíveis para regular a motivação, incluindo professores, pais e colegas. Apesar de haver pouca investigação a respeito, os estudos realizados sobre outras formas de ARA sugerem que este procedimento poderá ser fundamental para a aquisição e desenvolvimento de competências de regulação da motivação (Wolters, 2011).

O suporte andaimado (*scaffolding*) descreve o processo segundo o qual uma pessoa mais experiente ajuda outra com menor experiência, no envolvimento e na conclusão de uma tarefa, i.e. ajuda o indivíduo a progredir, a partir do apoio do outro, na realização de uma tarefa (Meyer & Turner, 2002, 2006; Puntambekar & Hubscher, 2005). Normalmente, em contexto de sala de aula, este procedimento é dirigido por objetivos e orientado pelo professor ou por um outro colega de turma e, a investigação tem demonstrado que pode ser essencial no desenvolvimento do conhecimento e das estratégias necessárias para a autorregulação da aprendizagem. Por exemplo, num estudo qualitativo, com estudantes do ensino básico, Meyer e Turner (2002), verificaram que o tipo de interações entre o professor e o aluno durante as aulas de matemática (e.g., fazer questões abertas, dar «dicas de resposta», ir orientado a resposta do aluno através de perguntas, i.e. promovendo um diálogo no qual as dicas do

professor vão guiando o pensamento e as respostas do aluno) pode promover a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de estratégias de autorregulação da aprendizagem.

Finalmente, a *instrução direta* consiste noutro processo de influência social e refere-se às diferentes técnicas utilizadas pelo professor para leccionar os conteúdos escolares, por exemplo, a exposição ou as atividades em grupo. A instrução direta é um processo social que envolve a interação entre um professor e um grupo de estudantes. Esta interação, uma vez estruturada e guiada, representa uma forma crucial para influenciar o pensamento e o comportamento dos alunos e, mais especificamente, para fomentar o conhecimento e a capacidade de monitorizar e utilizar estratégias de autorregulação (Wolters, 2011). A maioria das investigações que estudam programas de desenvolvimento de estratégias de autorregulação em alunos do ensino básico, secundário e universitário, inclui, em algum momento, técnicas explícitas de instrução direta (Butler, 1998; Pressley & Harris, 2006), que podem decorrer nas interações entre o professor e os alunos ou mesmo entre colegas.

Motivar os alunos para aprender os conteúdos escolares, pode ser uma tarefa complexa e com múltiplas influências (Wolters, 2011), pelo que compreender de que forma o contexto escolar e os professores podem agir na AMA constitui uma área recente e emergente na psicologia, de orientação sociocognitiva, na qual se enquadra este trabalho (Wolters & Mueller, 2010; Wolters, 2011).

Os Professores e a Motivação para a Aprendizagem

A motivação escolar é influenciada pela conjugação de diversos fatores, pessoais e contextuais e, entre estes últimos, os que incluem a escola, os contextos de

sala de aula e o apoio dado pelo professor (Fredricks et al., 2004; Linnenbrick & Pintrich, 2002).

O modelo socio cognitivo da aprendizagem (e.g., Bandura, 1989; Zimmerman, 1989, 2000) descreve o comportamento humano como resultante de uma relação triádica de fatores pessoais, comportamentais e ambientais, que interagem, de uma forma recíproca e dinâmica, nos processos de autorregulação da aprendizagem.

O papel dos professores é reconhecido na investigação e identificado pelos alunos como um dos fatores relevantes para o seu envolvimento escolar (Mornane, 2009). Os professores surgem como atores privilegiados na dinâmica entre a motivação e aprendizagem escolar, uma vez que mantêm um contacto frequente com os seus alunos e têm a oportunidade de incentivar a motivação dos mesmos, em contextos de aprendizagem. Murdoch e Miller (2003) verificaram que uma boa relação entre o estudante e o professor era preditora de uma maior motivação escolar por parte dos alunos, sendo que esta influência poderia aumentar de ano para ano, com resultados bastante duradouros. Neste e noutros estudos, verificou-se ainda que o apoio percebido do professor é um forte preditor da motivação escolar, das expectativas de auto eficácia, da motivação intrínseca e do valor atribuído pelo aluno às tarefas escolares (Marchand et al., 2001; Murdoch & Miler, 2003).

Estes resultados salientam a importância de explorar com os professores o tema da promoção da regulação motivacional no estudante, começando por conhecer as suas crenças acerca da motivação dos alunos e da forma como cconsideram ser capazes de a promover. Alguns estudos referem que os professores acreditam ser capazes de influenciar o desempenho dos alunos, mas verbalizam uma maior frustração acerca da sua competência para influenciar a motivação dos estudantes (Hardré & Sullivan, 2009).

As razões podem ser atribuídas a fatores de natureza diversa: a salas de aula com um elevado número de alunos; às vastas responsabilidades atribuídas aos professores; às características sociais e emocionais dos alunos, que muitas vezes os conduzem ao abandono escolar; ou, simplesmente, a um desconhecimento acerca de como intervir para estimular e desenvolver a motivação dos alunos. Ao mesmo tempo, a investigação demonstra que os professores podem desempenhar um papel crucial no envolvimento escolar dos alunos (National Research Council [NRC], 2004; Usher & Kober, 2012).

Num estudo com 96 professores de diferentes disciplinas do ensino secundário, Hardré e Sullivan (2009) verificaram que os mais eficazes no diagnóstico e promoção da motivação nos alunos, eram aqueles que valorizavam características internas. Por exemplo, a relação entre o professor e os alunos, a ligação entre a escola e aquilo que os alunos valorizam no presente e para o seu futuro. Os professores cujas práticas educativas encorajavam a autonomia e estavam atentos à motivação dos alunos eram, igualmente, os melhores promotores de motivação.

A motivação é, particularmente, um tema de interesse para os professores do ensino básico (*middle school teachers*) quando aparentemente a motivação para a aprendizagem diminui (Eccles & Midgley, 1989). Alguns autores sugerem que tal se deve a aspetos psicofisiológicos associados à puberdade e à adolescência, a par do crescente interesse na socialização (Haselhuhn et al., 2007). Porém, outros investigadores e professores consideram que estas alterações na motivação estão relacionadas com fatores do contexto educativo e não devem ser encaradas como inevitáveis ou incontrolláveis (Eccles et al., 1993; Midgley & Urdan, 1992).

Diversos estudos têm provado que as crenças e as estratégias utilizadas pelos professores tem impacto nas crenças motivacionais dos alunos e no seu desempenho

escolar (Anderman et al., 1999; Bransford et al., 1999; Hunt et al., 2003; Mayer, 2006; Pintrich, 2003; Reeve, 1996).

Atendendo ao que foi exposto, é objetivo central deste estudo a exploração das crenças dos professores acerca da motivação dos alunos e das estratégias que consideram ser mais eficazes para a estimular essa motivação. Na conceptualização deste trabalho é assumida uma perspetiva sociocognitiva da motivação para a aprendizagem, tendo em consideração os aspetos cognitivos, afetivos, comportamentais e do contexto, num sistema global e compreensivo (Dweck & Master, 2007; Eccles & Wigfield, 2002; Zimmerman, 2008).

As Crenças dos Professores sobre a Motivação dos Alunos

Muitos estudos têm acentuado que as decisões e atitudes dos professores em contexto de sala de aula, o seu conhecimento e eficácia na gestão da motivação e a relação que estabelecem com os alunos, podem promover ou reduzir a motivação para a aprendizagem e desempenho dos estudantes (Bandura, 1997; Hardré, 2001).

As tarefas designadas pelos professores, as consequências que aplicam, a forma como dinamizam as aulas e escolhem os grupos de trabalho e o *feedback* que fornecem aos alunos (Nien, 2002) são exemplo de atividades desenvolvidas pelos professores, baseadas nas suas crenças, que produzem efeitos na motivação, aprendizagem e desempenho dos alunos (Druckman & Bjork, 1994; Sciarra & Ambrosino, 2011; Snow, 1994).

Outro ponto que tem merecido destaque consiste na *utilidade e/ou aplicação* dos conteúdos escolares ensinados em sala de aula e nas suas implicações nos objetivos formulados pelos alunos, a curto e a longo prazo. As estratégias educativas dos

professores podem, de forma mais ou menos explícita, apoiar as expectativas dos próprios alunos acerca do valor das tarefas escolares o que, eventualmente, pode favorecer a aprendizagem e os resultados escolares (Druckman & Bjork, 1994; Sparks-Langer et al., 2004).

Apesar de já existir alguma literatura que relaciona a instrumentalidade da matéria ao desempenho escolar, poucos estudos exploram as expectativas dos professores a este respeito. Num estudo com professores do ensino secundário na Tailândia, verificou-se que as percepções daqueles acerca das competências dos estudantes e da instrumentalidade das matérias estavam relacionadas de modo significativo com as percepções deles sobre a motivação dos alunos. Isto significa que os professores consideram o desempenho como um indicador de motivação e as competências demonstradas pelos alunos como preditores dos resultados escolares que conseguem alcançar (Hardré et al., 2006).

O comportamento e as metas dos professores tem impacto nas metas dos estudantes, no seu esforço e desempenho (Dweck, 1996). Os professores tendem a considerar que a motivação dos alunos está relacionada com uma orientação por metas de aprendizagem, embora refiram, maioritariamente, os alunos estão centrados em razões extrínsecas e associadas à obtenção de resultados escolares positivos (Haselhuhn et al., 2007).

A Desmotivação dos Alunos na Perspetiva dos Professores

Resultados de entrevistas com professores demonstram que estes atribuem a falta de motivação dos alunos à pouca relevância e utilidade que estes percebem na escola. Por outro lado, referem sentir dificuldades em utilizar estratégias motivacionais mais eficazes, por constrangimentos de tempo, currículo e pressão associados aos exames (Hardré et al., 2006). Na discussão sobre estes temas, os professores realçam que o contexto de sala de aula e as escolas dependem das políticas educativas das entidades governamentais, que definem critérios e metas de aprendizagem, assim como formas de avaliação, que determinam em grande parte as suas práticas educativas.

Num estudo com professores universitários verificou-se que a falta de motivação dos estudantes é atribuída, em primeiro lugar, a fatores externos como o sistema educativo e as instituições (e.g., caráter obrigatório das disciplinas, turmas com elevado número de alunos) e apenas, em segundo lugar, a fatores como a personalidade dos alunos ou a relação estabelecida entre os alunos e os professores (Sakui & Cowie, 2012).

O ingresso no 3º Ciclo de escolaridade parece traduzir um decréscimo acentuado na motivação para a aprendizagem, resultado que surge anteriormente, na transição do 1º para o 2º Ciclo (Anderman et al., 1999; Midgley & Urdan, 1992) e ocorre na mesma altura que as metas de realização parecem alterar-se (i.e. as metas de aprendizagem tendem a diminuir e as metas de resultado tornam-se mais frequentes (Anderman & Midgley, 1997). Tal alteração parece refletir-se nos professores, uma vez que os docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico tendem a utilizar mais estratégias associadas a metas de aprendizagem do que os professores dos ciclos seguintes (Midgley et al., 1995). Neste domínio, diversos estudos acentuam algumas características do 2º e 3º

ciclo de escolaridade, que parecem ser prejudiciais à motivação dos alunos, nomeadamente, o facto de as salas de aula acentuarem o controle de professor, em detrimento da autonomia do estudante e a avaliação em notas se tornar mais importante. É possível que os estudantes percebam, no sistema de classificação destes ciclos, um maior ênfase na capacidade do que no esforço, o que não acontecia nos anos anteriores (Haselhuhn et al., 2007).

Objetivos de Estudo e Questões de Investigação

A importância das crenças motivacionais para a aprendizagem e o desempenho e, em particular, para o processo de regulação da motivação, e a influência que o contexto (na pessoa do professor) pode exercer neste domínio, originou o presente estudo. Com ele, pretende-se explorar as percepções dos professores acerca dos determinantes da motivação dos alunos (fatores pessoais e/ou contextuais) e das práticas educativas consideradas mais eficazes para promover a AMA. Reconhecidas as dificuldades acrescidas ao nível da motivação nos anos escolares correspondentes à puberdade e adolescência, este trabalho será realizado com professores de diversas disciplinas a lecionar o 3º Ciclo de Escolaridade.

Foram definidas as seguintes questões de investigação: 1) Qual a percepção dos professores acerca das variáveis motivacionais associadas à aprendizagem dos estudantes?

1.1. Quais são as dimensões que, na perspetiva dos professores, contribuem para a motivação escolar dos alunos? 1.2. Quais são as principais razões a que os professores atribuem a falta de motivação dos alunos?; 2) Que estratégias são utilizadas pelos professores para intervir sobre a motivação dos estudantes?

Método

Participantes

Participaram neste estudo 11 professores (seis *focus group* (FG) 1 e cinco no FG2), com diferentes formações e áreas científicas (e.g., Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Educação Física), a lecionar o 3º ciclo de escolaridade. A média de idades é de cerca de 44 anos ($M = 44,18$; $DP = 6,78$), 10 do género feminino e um do género masculino, com uma média de anos de serviço de aproximadamente 20 anos ($M = 19,91$; $DP = 7,78$). Dois professores têm o grau académico de mestrado e 10 de licenciatura.

Metodologia

Neste estudo foi utilizada a entrevista *focus group* (FG). Trata-se de uma metodologia de recolha de dados qualitativos a partir de um conjunto homogéneo de pessoas, em situação de grupo, através de uma discussão (Krueger & Casey, 2009). A escolha deste método prendeu-se com os objetivos do estudo, designadamente: 1) recolher informação sobre as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos e sobre as estratégias mais eficazes para promover a motivação na aprendizagem; e 2) fomentar, a partir da sinergia que se gera entre as pessoas, o que não seria possível captar individualmente, a construção de novos conhecimentos e estratégias resultantes da discussão em grupo.

Os participantes são professores, uma vez que são elementos essenciais a incluir no grupo, enquanto fontes de informação e também dos principais interessados na informação recolhida de diversas disciplinas a lecionar entre o 7º e o 9º ano de Escolaridade. A inclusão de professores de diversas disciplinas permite a recolha de

diferentes perspectivas sobre a mesma questão, sem retirar a homogeneidade central do grupo.

Na determinação do número de participantes foram consideradas as recomendações na literatura para entrevistas FG (Krueger & Casey, 2009). Segundo estes autores o número de participantes da entrevista deve ser definido atendendo aos objetivos do estudo. Quando se pretende a recolha de informações sobre um determinado tema, experiências e comportamentos dos participantes, deve optar-se por grupos mais pequenos (i.e. entre quatro a seis participantes) (Krueger & Casey, 2009).

A literatura recomenda a realização de três a quatro FG e/ou até ser atingida a saturação teórica (i.e. o ponto em que, sobre o mesmo tópico e em grupos homogêneos, não são recolhidas novas informações) (Krueger & Casey, 2009). Porém, os autores salientam a importância de ponderar os recursos existentes e os objetivos da investigação.

O guião do FG foi desenvolvido pelos autores e era composto por seis questões abertas que remetiam para as crenças dos professores acerca dos fatores associados à motivação dos alunos, ao seu papel enquanto professor e às estratégias que consideram eficazes para promovê-la (e.g., *Como professor, que fatores considera serem responsáveis pela motivação do aluno para a aprendizagem? É possível o professor promover/intervir sobre a motivação dos estudantes? de que forma/através de que estratégias? quando/em que momentos?*)

Procedimento

Os FG decorreram em contexto escolar durante o mês de março de 2013 e tiveram uma duração entre 52 e 65 minutos. As entrevistas foram gravadas em formato áudio e conduzidas pelo investigador/moderador. Os participantes foram informados sobre o

objetivo do estudo, a sua participação foi voluntária e todos deram o seu consentimento informado para a gravação e utilização dos dados para os fins da investigação em curso.

Análise dos dados

O material gravado foi transcrito na íntegra (verbatim) e foi verificada a sua adequação para o tratamento de dados (Bloomberg & Volpe, 2008). O material foi analisado através da análise temática (Braun & Clarke, 2006).

A análise temática (AT) é um método de análise de dados qualitativos considerado fulcral por alguns autores e que consiste na identificação, análise e descrição de padrões temáticos nos dados recolhidos que permitam dar resposta às questões de investigação. Estes padrões são encontrados através de um rigoroso processo que envolve a familiarização com os dados, a codificação e a revisão. A análise temática permite responder diferentes tipos de questões de investigação, nomeadamente as perceções e as experiências dos indivíduos sobre determinados temas, o que se adequa ao presente trabalho (Alhojailan, 2012; Braun & Clarke, 2006). Outra característica da AT é a conceção de um mapa temático. Este mapa consiste na apresentação visual e esquemática dos temas e das suas relações (Ryan & Bernard, 2000; Braun & Clarke, 2006).

Existem semelhanças entre a análise de conteúdo e a análise temática, no entanto algumas diferenças que devem ser tidas em consideração. Em particular, a análise de conteúdo tende a focar-se num nível mais micro, privilegiando frequências e a possibilidade de transformar os dados qualitativos em quantitativos (Ryan & Bernard, 2000). Na análise temática esta contabilização não é necessária, embora possa ocorrer, e a unidade de análise tende a ser mais do que uma frase ou palavra, o que acontece tipicamente na análise de conteúdo.

Por outro lado, este tipo de análise distingue-se da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1998), pois esta última pretende desenvolver uma teoria abrangente que emerge dos dados recolhidos, enquanto que os temas da AT procuram resumir os dados, mas não necessariamente com o objetivo de desenvolver uma teoria para explicá-los (Braun & Clarke, 2006).

Atendendo aos objetivos de investigação e no enquadramento da AT, utilizou-se uma abordagem dedutiva, indutiva e realista dos dados, i.e. a codificação e os temas foram orientados por conceitos pré-existentes, mas também pelo discurso dos participantes, procurando reportar a realidade expressa no material recolhido (Patton, 2002). Foram respeitados os princípios de uma análise coerente e consistente do ponto de vista teórico (Braun & Clark, 2006).

Seguindo a abordagem da AT (Braun & Clark, 2006) a análise dos dados compreendeu seis fases:

1. Familiarização com os dados: Esta fase envolve a leitura atenta e repetida do texto para que o investigador tenha um conhecimento profundo do seu conteúdo;
2. Codificação inicial: Nesta etapa são criadas etiquetas (*codes*) que identificam características importantes dos dados e que podem ser relevantes para responder às questões de investigação. O texto é codificado por inteiro e depois disso são selecionados, para análises posteriores, os *codes* relevantes para a pesquisa;
3. Procura de temas: Esta fase consiste na análise detalhada dos codes com o objetivo de identificar padrões de significado mais amplos;
4. Revisão dos temas: Nesta etapa procede-se à verificação dos temas, enquadrando-os no conjunto de dados, para determinar se eles descrevem, efetivamente, o discurso dos participantes e respondem às questões de

investigação. Durante este procedimento, os *codes* são tipicamente alterados, divididos, combinados, ou descartados;

5. Definição dos temas: Esta fase consiste numa análise detalhada de cada tema, determinando o seu enfoque e enquadramento nos dados. Implica também escolher um nome informativo para cada tema e elaborar a respetiva descrição;
6. Relatório: Nesta etapa final o objetivo é relacionar os extratos narrativos e contextualiza-los na literatura existente.

Embora estas fases sejam concebidas como sequenciais, na qual cada uma se constrói a partir da anterior, a análise é tipicamente um processo recursivo, com avanços e retrocessos entre as diferentes fases. Trata-se, portanto, de um processo flexível e que em alguns momentos poderá aglutinar algumas das etapas (Braun & Clark, 2006).

Após esta codificação, os dados foram revistos e discutidos com outro codificador independente. Com o auxílio do *software* QSR NVivo 10, foram calculadas as percentagens de acordo inter observador e os coeficientes Kappa de Cohen, de modo a avaliar o acordo entre os codificadores (Bloomberg & Volpe, 2008). O uso de *software* pode ser bastante enriquecedor na análise qualitativa uma vez que permite a organização e o agrupamento do material recolhido em temas ou ideias semelhantes, assim como realizar a pesquisa a um nível mais específico. Neste sentido, aumenta o rigor nas diferentes fases da análise, validando a cientificidade no tratamento dos dados (Alhojailan, 2012).

De acordo com as indicações de análise dos FG (Krueger & Casey, 2009) e da análise temática (Braun & Clark, 2006) foram definidas e descritas categorias que refletem os temas encontrados nos resultados.

Apresentação e Discussão dos Resultados

O presente estudo teve como objetivos investigar as crenças dos professores acerca dos determinantes da motivação dos alunos (fatores pessoais e/ou contextuais) e das práticas educativas que consideram mais eficazes para promover a AMA. Um dos primeiros significados a retirar é o facto de os professores considerarem a desmotivação dos alunos como uma realidade presente no seu quotidiano. Este resultado reforça a importância deste tema ao nível do 3ºciclo de escolaridade (Anderman et al., 1999; Eccles & Midgley, 1989).

Seguindo os passos definidos para a AT, foi elaborado um mapa com os temas encontrados (Braun & Clark, 2006). A Figura 2 e a Figura 3 apresentam, respetivamente, os temas encontrados para os fatores facilitadores e não facilitadores da motivação escolar dos alunos. A Figura 4 ilustra o mapa de temas correspondente às estratégias facilitadoras e não facilitadoras da motivação.

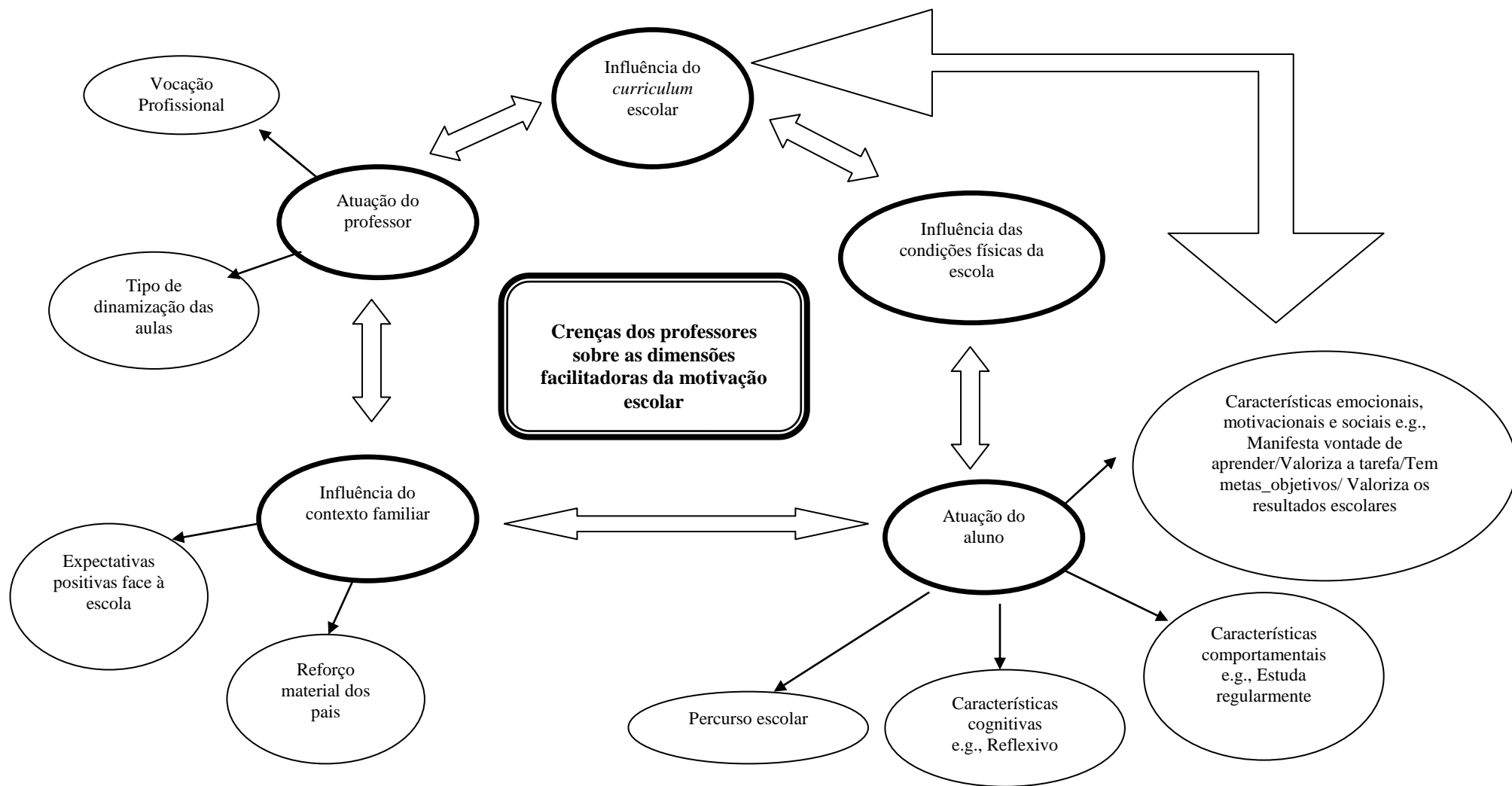


Figura 2

Crenças dos participantes sobre as dimensões facilitadoras da motivação escolar dos alunos

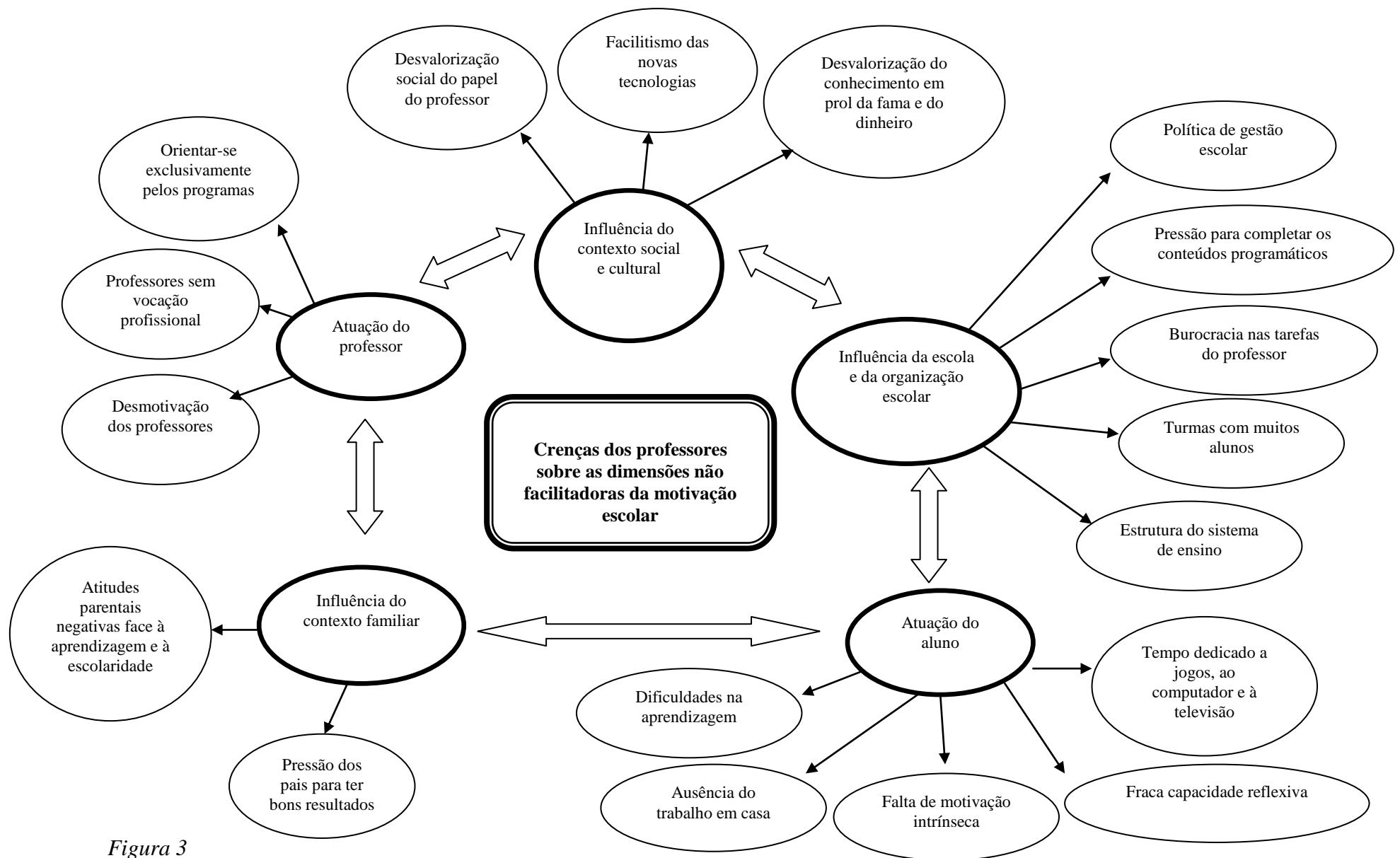


Figura 3

Crenças dos participantes sobre as dimensões não facilitadoras da motivação escolar dos alunos

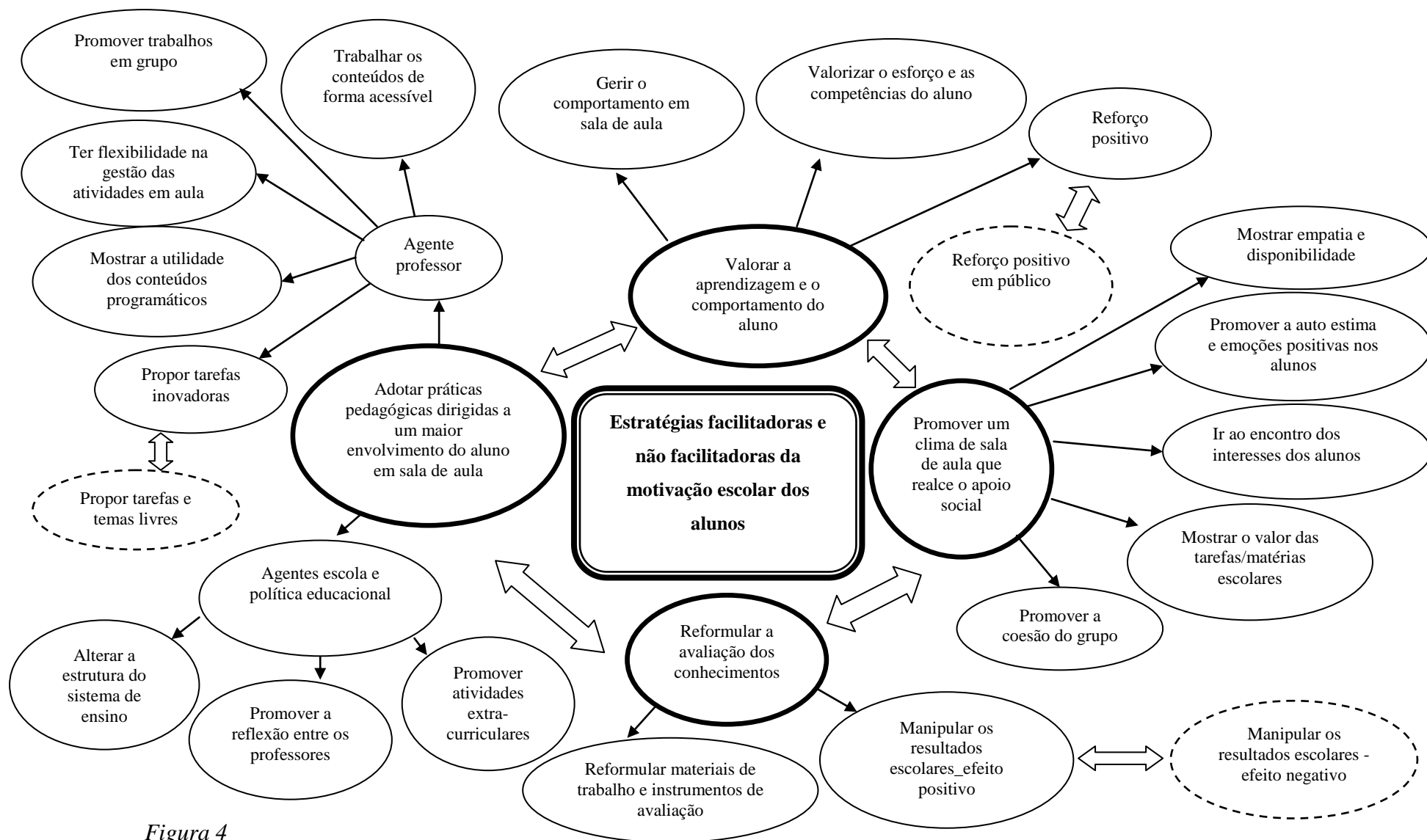


Figura 4

Estratégias facilitadoras e não facilitadoras da motivação escolar dos alunos segundo os participantes

A média do acordo inter juízes foi de 99.23% e o valor de Kappa de Cohen de .79.

Num primeiro nível de análise, verifica-se que os professores fazem uma descrição mais abrangente e detalhada dos fatores que facilitam e dificultam a motivação, quando comparada com a descrição de estratégias que consideram ser eficazes e pouco eficazes para promover a motivação dos seus alunos. Este resultado está de acordo com a literatura, que menciona alguma frustração dos professores no que respeita às formas de promover a motivação para aprender (Hardré & Sullivan, 2009).

No que respeita às crenças, e na análise dos sub temas, constata-se que os professores mencionam diversos fatores que podem ser promotores da motivação dos alunos, nomeadamente os centrados no aluno, na atuação do professor, no *curriculum* escolar, no contexto familiar e escolar. De acordo com as orientações metodológicas da AT, serão apresentados os temas e sub temas encontrados, assim como alguns excertos selecionados do conjunto dos resultados obtidos e a sua relação com a literatura (Braun & Clark, 2006).

Crenças sobre as Dimensões Facilitadoras da Motivação dos Alunos

Centradas na atuação do aluno. Destaca-se a caracterização abrangente que os participantes fazem de um aluno motivado e que engloba características cognitivas (e.g., ser reflexivo e propôr coisas novas), comportamentais (e.g., estuda regularmente), emocionais, motivacionais e sociais (e.g., tem interesse, manifesta vontade de aprender). Nesta descrição é possível identificar a importância do aluno na construção da sua aprendizagem, seja através de ações (e.g., faz pesquisas extra aula) ou de interesses (e.g., vontade de aprender). É ainda mencionado o percurso escolar do aluno,

na referência ao facto de que um aluno motivado tem, geralmente, um percurso escolar de sucesso. Alguns exemplos de verbalizações incluídas nestas subtemas: a)

Características cognitivas. «*Colocar dúvidas pertinentes aquando da abordagem de determinados conteúdos em sala de aula.*» P10, FG2; b) Características

comportamentais. «*Também estudar regularmente os conteúdos da disciplina.*» P10,

FG2; c) Características emocionais, motivacionais e sociais. «*Sim. Interesse, eu acho que motivação é essencialmente interesse. É reconhecer a importância de aprender e procurar.*» P11, FG2/ *Normalmente estes alunos, eles têm objetivos...*» P8, FG1; d)

Percurso escolar do aluno. «*Normalmente o aluno que é motivado tem sempre bons resultados escolares.*» P11, FG2

A descrição dos professores sobre os determinantes da motivação relacionados com o aluno parece concertada com a conceção da autorregulação da motivação realçando o papel do aluno e da intencionalidade na motivação para a aprendizagem (Wolters, 2003). Neste domínio, e tal como em estudos anteriores (Ames & Archer, 1988; Elliot & Dweck, 1988; Schunk & Swartz, 1993; Wolters et al., 1996), os professores realçam a importância das metas de aprendizagem, do valor que atribuem às tarefas e da vontade em adquirir mais conhecimentos, como elementos promotores de uma maior motivação escolar nos alunos. Os professores reconhecem o papel da motivação na determinação do comportamento e da aprendizagem dos alunos (Ormrod, 2010). I.e. referem que um aluno motivado tem metas definidas que orientam o seu comportamento (Pintrich, Marx, & Boyle, 1993), é atento e concentrado (referência aos processos cognitivos; Pintrich & Schunk, 2002), é trabalhador, estuda regularmente, tem interesse em aprender e faz pesquisas extra aula, o que revela persistência e esforço (Brophy, 2010), valoriza os resultados escolares (Ormrod, 2010) e, normalmente tem um percurso

escolar de sucesso (o que reforça a ideia de que a motivação potencia o desempenho escolar) (Hardré & Reeve, 2003).

Centradas na atuação do professor.

a) Professores com vocação profissional. *«O trabalho do professor é...senão não tínhamos trabalho que fazer, não é? (...) há um trabalho que é nosso, que é diário, que é de sala de aula, que é constante...» P9, FG2;* b) Tipo de dinamização das aulas. *«Eu acho que a temática e depois também os materiais e as estratégias que nós escolhemos para dar portanto os temas.» P10, FG2*

Centradas na influência das condições físicas da escola. Verbalizações que remetem para características físicas da escola e os recursos disponíveis, por exemplo: *«A nível das novas tecnologias (...) temos os vídeo projetores, os computadores...nessa parte aí houve uma evolução grande e que também influencia as aprendizagens e a motivação.» P10, FG2*

Centradas na influência do contexto familiar. A influência parental surge como um fator facilitador na promoção da motivação escolar dos alunos. Em particular, os professores mencionam as estratégias de reforço material e as expectativas positivas dos pais face à escola. Por exemplo: *«Expectativas transmitidas pelos pais e valorização da escola.» P9, FG2/ «Tenho um exemplo notório agora neste último teste, que um miúdo de uma turma disse assim: “se eu tiver boa nota neste teste, eu recebo €10, por isso é que eu estudei muito”» P2, FG1*

Centradas na influência do *curriculum* escolar. Referência ao papel que as diferentes matérias escolares podem desempenhar na promoção da motivação dos alunos. Este aspeto não é destacado na maioria dos estudos conhecidos e deve ser considerado em termos de intervenção em sala de aula. Ou seja, os participantes

consideram que em determinadas áreas temáticas e/ou disciplinas é mais fácil promover a motivação dos alunos. A este propósito um dos participantes menciona: «*Na Geografia tenho essa facilidade (...) Falamos da agricultura biológica, os produtos transgénicos, com a deslocalização industrial, tudo temáticas que eles ouvem no telejornal, no dia-a-dia. E isso, portanto, chama a atenção...*» P10, FG2

Seria interessante perceber que tipo de características têm estas áreas e de que forma algumas destas poderão ser extrapoladas para outras áreas que são, aparentemente, menos apelativas aos alunos, no sentido de promover a motivação para a sua aprendizagem.

Crenças sobre as Dimensões não Facilitadoras da Motivação dos Alunos

Centradas na atuação do aluno. Dimensões associadas aos alunos que podem ter um impacto negativo na motivação escolar e que se prendem com o pouco tempo dedicado às atividades escolares, dificuldades na aprendizagem, poucas competências para refletir na elaboração dos trabalhos e dificuldades em perceber a importância e utilidade da escola, que se reflete na fraca motivação intrínseca.

a) Ausência do trabalho em casa. «*É muito pouco aquilo que eles fazem na aula (...) depois não há o trabalho depois, a aplicação daquele conteúdo, aquilo fica por ali...*» P7, FG2; b) Dificuldades na aprendizagem. «*Mas se ele não percebe...ele muitas vezes esforça-se até está com vontade de fazer alguma coisa, mas ele não entende...é difícil para ele e então ele desmotiva-se, percebes?*» P10, FG2; c) Falta de motivação intrínseca. «*E o que eu sinto é que os alunos não têm motivação para aprendizagem, não têm mesmo intrinsecamente, cada vez menos têm motivação para a aprendizagem.*» P11, FG; d) Fraca capacidade reflexiva. «*Os alunos cada vez saem mais limitados em*

termos de raciocínio, de crítica, de reflexão, de...Eles não têm a noção de que uma das coisas importantes no ensino é eles poderem usar o ensino para serem cidadãos ativos no meio que os rodeia e isso é grave.» P11, FG2; e) Tempo dedicado aos jogos, ao computador e à televisão. «Muitos playsation, muito jogos muitos jogos...» P6, FG2

Centradas na atuação do professor. Professores desmotivados, sem vocação profissional e/ou que pautam o seu trabalho pela exclusiva orientação dos conteúdos programáticos representam potenciais obstáculos à motivação dos alunos. Algumas das verbalizações dos professores que mencionam estes temas são: a) Desmotivação dos professores. *«Se calhar é a motivação dos professores...» P10, FG2;* b) Orientar-se exclusivamente pelos programas. *«50 minutos sejam inteiramente para cumprir regras e sentar, abrir o sumário, debitar matéria: não. E eu acho que é por aí que o nosso ensino está orientado.» P3, FG1;* c) Professores sem vocação profissional. *«Os professores não se encontram disponíveis para este tipo de abertura e na sua larga maioria» P3, FG1.*

Centradas na influência da escola e da organização escolar. A escola enquanto organização e através das políticas educativas, pode contribuir para a desmotivação dos professores e constituir um elemento não facilitador da motivação dos alunos. E isto porque imprime pressão para completar as matérias escolares, atribui aos professores tarefas muito burocráticas e determina turmas com demasiados alunos. Alguns exemplos: a) Burocracia nas tarefas do professor. *«Ou então acabam as aulas, vivem aqui quase das 9 às 6 ou das 8 às 6 horas, com muita papelada, muito papel, muito papel e pouco os alunos em si.» P10, FG2;* b) Política de gestão escolar. *(E isto tem repercussões em sala de aula?) «Tem, completamente. E em resultados dos alunos. Eu acho que a nossa escola tinha muitas atividades que se estão a perder como a*

festa...como a festa final de ano...muitas atividades que a escola tinha...» P6, FG2; c)

Pressão para completar os conteúdos programáticos. «*A minha preocupação era dar matéria, dar matéria e não tive em atenção o ritmo, se os miúdos estavam a acompanhar, se não estavam a acompanhar, não tive tempo de fazer exercícios para consolidar aprendizagens. Essas coisas são fundamentais e não tive tempo. Temos também uma pressão nesse sentido.*» P10, FG2; d) Turmas com muitos alunos. «*E cada vez ensinamos para muitos mais, porque as turmas cada vez estão maiores...*» P6, FG2

Um outro aspeto bastante saliente neste domínio é a estrutura do sistema de ensino. Os professores referem que o sistema atual, uniforme até ao 9ºano de escolaridade, é prejudicial para a motivação dos alunos, uma vez que não permite que os mesmos sejam encaminhados para áreas de interesse, competência e percurso profissional, eventualmente, mais apelativos para os alunos («*Não tem que ser tudo igual. E o insucesso das escolas é mesmo esse.*» P6, FG2).

Centradas na influência do contexto familiar. Ainda na referência aos fatores de desmotivação, os professores salientam o contexto familiar, social e cultural. A família será um obstáculo quando as atitudes parentais não valorizam a escolaridade e justificam as dificuldades escolares com base em fatores de hereditariedade («*E a questão do sucesso dos pais. Se os pais valorizam ou não a escola, se tiveram sucesso ou não na escola. Eu tenho pais que assumem que não: “Não professora, ele não...”*, *não adianta sequer porque “não, lá em casa também já os irmãos...”*» P9, FG2). Por outro lado, o excessivo incentivo para ter bons resultados escolares pode ser prejudicial uma vez que resulta em ansiedade no aluno («*O aluno (...) está é a ter dificuldade para dizer em casa o porquê de não ter conseguido atingir determinados objetivos. Ele percebe, mas sabe que em casa o vão chatear, porque... e a pressão é tao grande...*»

P8, FG1). Neste sentido, a manifestação da motivação surge como não dependente da pessoa, mas de fatores biológicos, genéticos, familiares.

Centradas na influência do contexto social e cultural. O contexto cultural e social consiste, igualmente, numa área significativa e que é responsável pela desvalorização, por parte do aluno, do papel do professor e do conhecimento. As novas tecnologias e as mensagens transmitidas pelos *media* contribuem para uma perceção de facilitismo, no alcance do sucesso e para a valorização da fama e do dinheiro, em prol da aprendizagem de novos conteúdos. Neste âmbito, os professores referem: a) Desvalorização do conhecimento em prol da fama e do dinheiro. *«O principal problema é os alunos não estarem motivados e cada vez estarem mais desinteressados para aprender porque é isso que socialmente lhes é demonstrado, que é mais fácil ir para um programa ganhar milhões e ficar famoso (...) eles valorizam mais a parte monetária, a parte do aspeto físico, a parte que... no fundo é tudo aquilo que a sociedade os leva a...»* P11, FG2; b) Desvalorização social do papel do professor. *«De também socialmente não valorizarmos o ensino, aliás basta nós vermos, mesmo a própria postura de um aluno perante o professor (...) os alunos já não vêem o professor como aquele mestre que está lá para os orientar na aprendizagem, no seu caminho do conhecimento.»* P11, FG2; c) Facilitismo das novas tecnologias. *«Eles copiam na íntegra.»* P10, FG2.

Estratégias para Promover a Motivação dos Alunos

As estratégias referidas pelos professores para promover a motivação dos seus alunos para a aprendizagem (Figura 4), podem ser agupadas em quatro grandes temas que se centram em:

Adotar práticas pedagógicas dirigidas a um maior envolvimento do aluno em sala de aula. Estratégias que remetem para alterações nas atividades que o professor e os alunos desenvolvem em sala de aula. O que pode ser feito pelo professor ou pela escola e política educacional. Por exemplo: a) Mostrar a utilidade dos conteúdos programáticos. *«A utilidade, isso é importantíssimo (...) Senão eles “Para que é que isto serve? Não me interessa nada!”» P6, FG2;* b) Propor tarefas inovadoras. *«E, pronto, isto é motivação, isso é poder estar de outra maneira. Eu acho que eles ficam muito surpreendidos quando nós lhes damos oportunidade de poderem apresentar as coisas de forma diferente.» P1, FG1;* c) Alterar a estrutura do sistema de ensino. *«Para além dessas áreas de interesse também o tipo de ensino. Cursos às vezes ou mais teóricos mais práticos. Juntar as duas coisas...» P10, FG2;* d) Promover atividades extracurriculares. *«É importante trabalhar a motivação dos alunos dentro da sala de aula e fora dela (atividades extracurriculares, parcerias com os Encarregados de Educação).» P6, FG2;* e e) Promover reflexão entre professores. *«É fundamental criar momentos de reflexão entre os professores, trocar informações, conhecimentos, experiências de modo a enriquecermos os nossos conhecimentos e melhorar a motivação dos alunos.» P6, FG2.*

Promover um clima de sala de aula que realce o apoio social. Estratégias que procuram promover um clima positivo em sala de aula e remetem para as competências sociais dos professores, as suas atitudes e expectativas face ao seu papel de professor e a promoção de afetos positivos nos alunos. Entre elas: a) Mostrar empatia e disponibilidade. *«Saber ouvir e estar atento à forma de estar e sentir. Estar bem-disposta e mostrar que gostamos de estar com eles na sala de aula ou quando as coisas não correm bem, dizê-lo claramente. Mostrar interesse pelo seu bem-estar pessoal.»*

P3, FG1, e; b) Ir ao encontro dos interesses dos alunos. *«E muitas vezes tem que ser alguma coisa que tenha a ver com o aluno. É mais fácil para ele se motivar se o que for tratado tenha a ver com ele, que se identifique em algumas das coisas...»* P6, FG2

Reformular a avaliação dos conhecimentos. Verbalizações acerca da importância de alterar e diversificar os materiais de trabalho e os instrumentos/modos de avaliação utilizados pelos professores em contexto de sala de aula (*«Avaliação, reformulação dos materiais de trabalho, reformulação dos instrumentos de avaliação.»* P1, FG1). Por outro lado, alguns professores referem utilizar os resultados escolares positivos para incentivar o aluno a persistir nas tarefas, não obstante as suas dificuldades (*« Se eu der por exemplo uma negativa a um aluno pode funcionar de uma forma positiva (...) “tive 2 agora vou recuperar e vou-me empenhar mais...”*» P10, FG2).

Valorizar a aprendizagem e o comportamento do aluno. Estratégias relativas à atuação do professor em sala de aula e que incluem a gestão do comportamento, o reforço positivo nas intervenções do aluno, a valorização das suas competências e do esforço que faz para a realização das tarefas/aprendizagem. Salientam-se algumas verbalizações dos professores que mostram estes aspetos: a) Gerir o comportamento em sala de aula. *«Nem que seja para lhes chamar a atenção sobre qualquer coisa que não está correto e dizer-lhes que (...) não deveriam ter agido daquela forma ou não se deveriam ter sentado assim.»* P3, FG1; b) Valorizar o esforço e as competências do aluno. *«Considero ser possível aumentar a motivação quanto mais não seja identificando com os alunos as suas áreas fortes, valorizando o trabalho que desenvolvem»* P1, FG1/ *«Até o simples facto de “é, sim, boa, vá, diz”(...) e há alunos que já ao fim de várias coisas destas dizem assim: “stôr já estou a participar mais, não estou?”»*; c) Reforço positivo. *«Dando-lhes o tal reforço positivo»* P5, FG1

Estas estratégias refletem outras mencionadas em estudos anteriores, nomeadamente aquelas que apelam para a promoção de: 1) uma relação empática entre o professor e os alunos (e.g., promover o apoio social e pessoal ser empático) (Murdoch & Miller, 2003); 2) a realização de trabalhos de grupo e o reforço positivo (Druckman & Bjork, 1994; Nien, 2002; Sciarra & Ambrosino, 2011); e 3) mostrar a utilidade dos conteúdos programáticos (Druckman & Bjork, 1994; Sparks-Langer et al., 2004).

A par das estratégias que consideram eficazes ou potencialmente eficazes para promover a motivação, os participantes focam orientações que se têm revelado contraproducentes e que estão relacionadas com as anteriores. O reforço em público, mesmo que positivo, a proposta de tarefas que apelam para trabalhos livres ou a atribuição de resultados inferiores para motivar os alunos, surgem como alguns exemplos destas tentativas. Estas referências podem contribuir para a compreensão do fenómeno de desmotivação dos alunos e merecem maior estudo em investigações no futuro. Alguns exemplos destas crenças: a) Reforçar em público. *«E no outro dia na aula, achei que ia valorizá-lo e que ia... e disse assim: “então diz lá, porque tu até vês tantos filmes da National Geographic” e ele não gostou que eu tivesse dito isso (...) e percebi e disse assim: “não, mas olha, eu disse isto, porque acho que isto é uma coisa extremamente positiva, eu acho que tu deves estar é orgulhoso e os outros deviam fazer o mesmo”, mas às vezes mexemos em coisas, não é?» P5, FGI*; b) Propôr tarefas e temas livres. *«Vi-me a braços com isso... Tive que estar ali quase 1h a tentar que eles percebessem... uma coisa do vosso interesse (...) para que eles tentassem, realmente (...) Agora, aquele entusiasmo de “epá, vou fazer sobre isto; eu gostava de explorar isto; eu gostava...” , não, foi muito complicado. Eu pensei que com um tema livre os iria...» P3, FGI*; c) Manipular os resultados escolares - efeito negativo. *«Mas se o*

aluno não está motivado...É assim funciona se calhar num aluno que está minimamente motivado e que se lhe deres uma negativa, o que é que vai acontecer? E ele vai dizer: “bom tenho que me aplicar, tenho que fazer o meu melhor”. Se for um miúdo que não está minimamente por ali continua...se lhe deres negativa ele continua...» P6, FG.2

Considerações Finais

O objetivo deste estudo, de carácter exploratório era, através de entrevistas *focus group* e da análise temática, explorar as crenças dos professores sobre os determinantes da motivação dos alunos e sobre as estratégias, que, na sua opinião são eficazes para a promoção daquela. Através deste método, por um lado, pretendíamos conhecer os significados atribuídos pelos professores aos determinantes da motivação dos alunos e as suas crenças sobre as melhores estratégias e, por outro, gerar uma discussão em grupo que favorecesse o surgimento de novos conhecimentos e a identificação de futuras questões de trabalho.

Os resultados obtidos permitem concluir que os professores transmitem uma visão multidimensional na determinação da motivação dos alunos, na medida em que acentuam, não só o aluno, mas a importância do contexto familiar e da escola – em particular o seu próprio papel em termos de vocação profissional e na forma como dinamizam as aulas. Esta conceptualização parece traduzir as perspetivas sociocognitivas da aprendizagem, salientando a interação entre o indivíduo e diferentes aspetos do contexto na determinação do seu comportamento (Bandura, 1989; 2001; 2011; Dweck & Master, 2007; Eccles & Wigfield, 2002; Fredericks et al. 2004; Zimmerman, 1989). Por outro lado, a descrição dos participantes está concertada com a perspetiva de Wolters (2011) e realça a importância do contexto social na determinação

da motivação dos alunos. Mais especificamente, a) a forma como os professores dinamizam as aulas e as estratégias que escolhem, traduzindo possíveis processos de instrução direta; b) a influência dos pais, em termos de atribuição de recompensas pelos bons resultados e c) os recursos e as estratégias utilizadas pela escola.

Os motivos que os participantes identificam como potencialmente dificultadores da motivação são coerentes com outros referidos na literatura, nomeadamente as características sociais e emocionais dos alunos, as políticas educativas, as tarefas excessivas dos professores e o número demasiado elevado de alunos por turma (Hardré & Sullivan, 2009). Ao mesmo tempo, reforçam a pertinência de estudar o fenómeno de «desmotivação» dos alunos que, embora já tenha alguma referência na literatura (e.g., Brophy, 2010; Wiseman & Hunt, 2001; Sakui & Cowie, 2012), continua pouco explorado. Entre estes trabalhos, Hardré e colaboradores (2006) destacaram que os professores atribuem a falta de motivação dos alunos à pouca relevância e utilidade que estes atribuem à escola. Esta questão, também presente neste estudo, pode ser essencial em termos de intervenção futura, até porque os professores mencionam a necessidade de trabalhar a utilidade dos conteúdos programáticos como uma estratégia eficaz para promover a motivação.

Ao contrário do que acontece noutros estudos (e.g., Sakui & Cowie, 2012), a relação aluno-professor não surge explicitamente como um dos obstáculos à motivação, porém poder-se-á inferir que a falta de vocação dos professores traduz, de certo modo, dificuldades dos mesmo para estabelecer relações positivas com os alunos. Por outro lado, uma das dimensões facilitadoras é precisamente a capacidade para estabelecer uma boa relação, ser empático e mostrar-se disponível para os alunos. Ou seja poderá concluir-se que os professores se consideram, efetivamente, intervenientes no processo

de regulação motivacional dos alunos, na medida em que referem o papel do professor e as práticas de sala de aula como potencialmente promotores ou dificultadores da motivação dos alunos. Esta ideia vai ao encontro da literatura (Bandura, 1997; Hardré, 2008; Wolters, 2011) reforçando que o clima escolar e de sala de aula, em particular as crenças e as práticas educativas dos diretores e professores e a forma como são avaliadas e dinamizadas as tarefas escolares afetam a motivação dos alunos (Anderman et al., 1999, Hunt et al., 2003).

Igualmente, os resultados encontrados parecem refletir a importância do contexto social e cultural na promoção de competências de regulação da motivação dos alunos (Wolters, 2011). Em primeiro lugar, os professores mencionam a potencial influência do contexto social e cultural na determinação dos conhecimentos dos alunos sobre a motivação (i.e. as suas metas e valores). Em segundo lugar, a influência dos pais, das suas atitudes e estratégias de reforço, enquanto facilitadores e/ou obstáculos ao envolvimento dos alunos nas tarefas escolares e avaliações (e.g., reforço material). O papel da escola e das decisões dos diretores, surge como outro fator de influência e aliás são referidas diversas estratégias de promoção da motivação centradas neste agente, por exemplo, a oferta de atividades extracurriculares, recursos físicos e tecnológicos da escola, etc. Por último, a importância do professor, na determinação de processos de modelagem (e.g., de competências pessoais e sociais, de empatia, apoio, mostrar o valor das matérias/tarefas escolares.), de instrução direta (e.g., tarefas inovadoras, gestão do comportamento, etc.) e suporte andaimado (*scaffolding*) seja na interação entre aluno professor ou entre pares (na referência à promoção de trabalhos de grupo, da coesão entre o grupo turma, mostrar a utilidade dos conteúdos programáticos, etc.).

Os discursos dos participantes parecem, deste modo, refletir a crença de que o contexto educativo pode influenciar a motivação do aluno e, como tal, o descréscimo de motivação observado em alguns ciclos de ensino pode não ser inevitável (Eccles et al., 1993; Midgley & Urdan, 1992).

Este estudo poderá ter implicações práticas na promoção da motivação que vale a pena considerar. Em primeiro lugar, a identificação de crenças e de estratégias, acrescenta conhecimento empírico relevante para a construção de medidas avaliativas e de valoração de programas de intervenção em contexto escolar, neste ciclo de ensino.

Os professores podem melhorar a sua relação com os alunos, apostando em competências empáticas e tentando conhecer os seus interesses, competências e experiências do quotidiano embora o número de alunos por turma possa condicionar esta abordagem. É possível modelar o entusiasmo e o esforço e proporcionar aos alunos uma experiência de sala de aula agradável, tornando, por exemplo, as tarefas e conteúdos escolares relevantes e úteis, trabalhando o custo benefício da execução das tarefas escolares e utilizando materiais variados e apelativos.

Em segundo lugar, o eventual contributo deste estudo para a formação e desenvolvimento profissional de professores, uma vez que consistiu numa oportunidade de reflexão e discussão sobre diversas dimensões facilitadoras e não facilitadoras da motivação dos seus alunos.

Em terceiro lugar, destacam-se possíveis implicações para as políticas educativas e as instituições escolares. Os participantes referiram que turmas grandes, percursos uniformes de ensino e poucas atividades não curriculares são fatores prejudiciais à motivação dos alunos. Neste sentido, e considerando questões logísticas e de minimização de custos e de pessoal, poderá ser possível às instituições a

reformulação de cursos, currículos e atividades não formais. Por exemplo, e tal como sugerido em estudos anteriores (Sakui & Cowie, 2012), fazendo com que as aulas obrigatórias tenham menos alunos e possa ser acrescentada qualidade e motivação na aprendizagem. Em aulas optativas, o número de alunos poderá ser mais elevado, uma vez que se assume que o interesse pelas matérias é maior porque, são aqueles que decidem sobre a sua frequência.

Na interpretação dos resultados devem ter-se em consideração algumas limitações inerentes a este estudo. Trata-se de um estudo exploratório, com uma amostra reduzida, composta por professores de uma só escola. Porém, estas características refletem uma abordagem contextual e em profundidade das questões de investigação, distinguindo-se de trabalhos com objetivos de generalização dos resultados. Não é objetivo deste estudo a generalização dos resultados a outros domínios ou populações, considerando a sua metodologia. A realização e análise dos FG é, na sua essência dotada de alguma subjetividade, mas ao mesmo tempo objectiva num determinado contexto de ensino/aprendizagem e tema trabalhado. Neste sentido, é possível adquirir um maior conhecimento sobre os determinantes da motivação dos alunos, na perspectiva dos professores e sobre as estratégias que os mesmos consideram ser eficazes para promover aquela.

Considerando que as perceções dos professores são essenciais para as suas práticas educativas e estas, por sua vez, para as experiências dos alunos, então, conhecer e refletir com os professores sobre estes temas, pode representar um contributo para uma melhor compreensão da autorregulação da motivação em contexto escolar.

CONCLUSÕES GERAIS

Síntese dos Principais Resultados

O trabalho realizado foi composto por dois estudos com o objetivo geral de analisar o processo de autorregulação da motivação na aprendizagem (AMA).

Na intenção de melhor compreender o fenómeno, as questões de investigação definidas incluíam dois elementos intervenientes na aprendizagem e na motivação em contexto escolar, designadamente os alunos e os professores. No âmbito dos alunos, estávamos interessados em perceber qual a relação entre as suas crenças motivacionais (e.g., expectativas de auto eficácia, perceção de valor das tarefas escolares e metas de realização) e o conhecimento sobre as estratégias de AMA. No que respeita aos professores, pretendíamos conhecer as suas perceções acerca das variáveis motivacionais associadas à aprendizagem dos estudantes; e que estratégias eram mencionadas por eles para motivar os estudantes para o desempenho escolar.

De acordo com os objetivos definidos para ambos os estudos, adotaram-se metodologias de investigação diferenciadas, quantitativas e qualitativas, que foram utilizadas, respetivamente, nos estudos com alunos e professores

O primeiro estudo designado por *Determinantes Pessoais na Utilização de Estratégias de Regulação da Motivação* foi desenvolvido com estudantes do 3º Ciclo de Escolaridade e constou do desenvolvimento e análise confirmatória de um instrumento de autorrelato para estudantes do 3ºCiclo de Escolaridade - Escalas de Autorregulação da Motivação para a Aprendizagem (EAMA) - que avalia variáveis pessoais da motivação (i.e. expectativas de auto eficácia, metas de realização e valor da tarefa) e estratégias de AMA.

O segundo estudo denominou-se *Crenças e estratégias de professores do 3º Ciclo de Escolaridade sobre a promoção da motivação nos alunos* e pretendeu

conhecer as percepções dos professores sobre aquelas mesmas variáveis e sobre as melhores práticas educativas para promover a motivação dos alunos em contexto de sala de aula. Para isso foram realizados e analisados dois grupos discussão (*focus group*) com professores do mesmo Ciclo de Escolaridade.

Na discussão global dos resultados, é importante retomar as questões de investigação que orientaram os estudos:

- A) Qual a relação entre crenças da motivação (i.e. expectativas de auto eficácia, as metas de realização, a percepção de valor das tarefas) e as estratégias de regulação da motivação? A utilização de estratégias de regulação da motivação é determinada pelas crenças motivacionais dos estudantes (e.g., expectativas de auto eficácia, percepção de valor das tarefas escolares e metas de realização)?

No sentido de dar resposta a estas questões, assim como a necessidades referidas na literatura que explicitam a importância de desenvolver instrumentos específicos à regulação da motivação na aprendizagem (e.g., Wolters 2003, 2011), foram elaboradas, primeiramente, as Escalas de Autorregulação da Motivação para a Aprendizagem (EAMA). Os resultados demonstraram que a EAMA é composta por duas grandes escalas: as crenças motivacionais e as estratégias de regulação motivacional. Realizaram-se análises exploratórias e confirmatórias que pretenderam assegurar a validade (fatorial, de construto e concorrente) e consistência interna do instrumento. Os resultados indicam boas qualidades psicométricas das duas escalas: crenças e estratégias motivacionais.

As análises exploratórias e confirmatórias reforçam a associação entre crenças e estratégias no domínio da motivação para a aprendizagem. No seguimento daquilo que alguns autores sugerem (e.g., Bong, 2009; Bong et al., 2013; Hulleman et al., 2008; Lee et al., 2014; Murayama et al., 2011), a análise fatorial confirmatória apoiou a adequação de um fator que englobe diferentes tipos de crenças motivacionais, sugerindo uma orientação global de motivação para o desempenho. Estes resultados levantam assim futuras vias de investigação sobre as metas de realização (Ames, 1992; Dweck & Legget, 1988) e as expectativas e o valor atribuído à aprendizagem e à escola (Eccles, 2009; Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 2000).

Na dimensão das estratégias de AMA, as análises confirmatórias foram indicadoras de uma estrutura de primeira ordem, i.e. da existência de diversas estratégias correlacionadas, mas distintas. Este resultado é consistente com estudos anteriores (Gonzalez et al., 2005) e aponta para a multidimensionalidade do tipo de comportamentos adotados na monitorização e no controlo da AMA. Por outro lado, esta estrutura sugere que o aluno pode escolher como vai regular a sua motivação em cada situação e tarefa particular e tornar-se cada vez mais eficaz na utilização dessa estratégia. Daqui decorre que, quanto mais conhecimento o aluno tiver sobre as estratégias, mais hábil será a decidir quando, como e porquê deverá aplica-las, de modo a regular a sua motivação e aprender melhor (Gonzalez et al., 2005).

Para além do desenvolvimento deste instrumento, este primeiro estudo contribuiu para aprofundar o conhecimento sobre como os alunos pensam a motivação e identificam estratégias que podem ser utilizadas pelos próprios para a regular, durante a sua aprendizagem e a realização das tarefas escolares. Nesta investigação, as crenças mais mencionadas pelos participantes são as metas de realização, em particular as metas

de aprendizagem e o desejo de evitar resultados negativos. Deve referir-se que, as metas de aprendizagem apresentam correlações positivas, médias a elevadas, com a auto eficácia e o valor tarefa, razão provável pela qual, estes itens não se distinguem estatisticamente dos demais nas análises factoriais realizadas nas amostras estudadas. Os resultados evidenciam que as crenças motivacionais mais mencionadas pelos alunos são as metas de resultado por evitamento, o valor da tarefa e as expectativas de auto eficácia.

As correlações encontradas entre as diferentes dimensões das escalas são, em parte, consistentes com a literatura (e.g., Dweck & Master, 2007; Sansone & Thoman, 2005; Wolters, 1999, 2003, 2011) e realçam a importância do valor que os alunos atribuem às tarefas escolares e às metas estabelecidas, o que se reflecte também no tipo de estratégias de regulação da motivação que os estudantes referem utilizar.

A partir dos resultados obtidos, poder-se-á então inferir que a motivação para a aprendizagem e para a realização das tarefas está relacionada com o evitamento de resultados escolares negativos e com o valor e a importância que atribuem aos conteúdos que são leccionados na escola. Por outro lado, as expectativas sobre as suas competências para aprender e ter sucesso nas avaliações, é outro fator que parece ter influência na motivação para aprender. Estes resultados podem ser relevantes para a ponderação dos *curriculum* escolares e das práticas educativas dos professores, no sentido de alcançar um melhor ajustamento (que promova a motivação) entre os interesses dos alunos, os conteúdos escolares e as estratégias utilizadas pelos professores.

Relativamente ao reconhecimento das estratégias, os estudantes revelam que as mais adequadas são aquelas que apelam para a regulação do esforço pelo resultado,

sendo que esta preocupação com os resultados escolares, também se nota ao nível das crenças e é consistente com trabalhos anteriores (e.g., Wolters, 1999; Wolters & Benzon, 2010). Estas conclusões remetem para os motivos que parecem levar os alunos a pensar e utilizar, preferencialmente, procedimentos relacionadas com fatores extrínsecos, o vai ao encontro do discurso dos professores, como veremos adiante em maior detalhe.

Mas estes dois resultados devem ser lidos em sintonia com uma outra das conclusões retiradas deste estudo, que é a de que o uso de estratégias de AMA está ligado às crenças dos alunos sobre a motivação. Isto é, há uma correlação mais elevada entre as crenças e as estratégias que operacionalizam aquelas (e.g., metas de resultado por evitamento e estratégias que apelam à regulação pelas metas de resultado ou entre crenças sobre o valor da tarefa e estratégias de regulação pelo valor). Sendo coerente com literatura anterior (e.g., Wolters, 2003), esta ideia reforça a interrelação entre as crenças e as estratégias na determinação do comportamento e de uma certa coerência na motivação para a aprendizagem: o que parece traduzir-se na estrutura fatorial confirmatória da escala das crenças.

Neste ponto, realça-se o papel das variáveis pessoais e do metac conhecimento na aprendizagem, o que faz sentido se pensarmos que regular a motivação implica a monitorização e a intervenção deliberada sobre o nível de motivação para realizar a tarefa. Quando as metas definidas estão relacionadas com o valor atribuído à aprendizagem, os alunos fazem um maior apelo às estratégias que facilitam um melhor controlo na realização das tarefas escolares. Isto poderá significar, que os estudantes que valorizam as matérias escolares e que estão confiantes nas suas competências, vão utilizar estratégias para aumentar ou manter a sua motivação na realização das tarefas

escolares. Porém, deve-se ter presente que os alunos referem com elevada frequência a preocupação com o evitamento de maus resultados escolares e as estratégias para este fim são igualmente bastante referenciadas.

Pode-se questionar até que ponto o sistema educativo está centrado nas metas de resultado, na obtenção de resultados escolares e no evitamento de avaliações negativas e acerca do impacto que estas ideias podem ter no processo de ensino aprendizagem e na motivação dos alunos.

A esta questão, acresce o seguinte: embora a amostra deste estudo abarcasse apenas o 3º Ciclo de Escolaridade, foi possível encontrar diferenças entre os estudantes pertencentes aos vários anos escolares. Os alunos mais novos mostram mais interesse e atribuem mais valor às matérias escolares e, ao mesmo tempo, reportam uma maior utilização das estratégias de regulação motivacional, quando comparados com os mais velhos. Estes resultados eram esperados, de acordo com a literatura, pois é referida a diminuição do interesse pelas matérias escolares ao longo da escolaridade, em especial entre o 1º ciclo e os seguintes e uma menor referência à utilização de estratégias de aprendizagem à medida que avançam na escolaridade (e.g., Eccles & Wigfield, 2002; Fan & Wolters, 2012; Oliveira et al., 2011; Paiva & Boruchovitch, 2010; Rufini et al., 2012).

No entanto, esta aparente diminuição do interesse pelas matérias merece, da nossa parte, uma maior reflexão. Será que a motivação relacionada com o valor atribuído à escola e à aprendizagem se dilui ao longo da escolaridade dando lugar à preocupação com os resultados, em particular no evitamento de resultados indesejáveis? Neste trabalho, tanto no estudo exploratório como no estudo confirmatório das escalas, os alunos referiam com elevada frequência a preocupação com o evitamento de

resultados escolares negativos, porém o melhor preditor da utilização de estratégias é o valor da tarefa. Ou seja, são os alunos que valorizam as atividades e os conteúdos escolares, aqueles que reportam um maior uso de estratégias para gerir o nível e a natureza da sua motivação; no entanto, é esta mesma percepção de valor da tarefa que parece diminuir, entre o 7º e o 9ºano, aumentando a preocupação com os resultados escolares negativos.

Ainda no estudo das crenças e das estratégias foram encontradas diferenças em termos de género e ano escolar. Os rapazes mencionam com mais frequência as metas que remetem para a aproximação a resultados escolares desejados. As raparigas referem mais as metas de aprendizagem e a percepção de valor das matérias escolares, ao mesmo tempo que reportam usar mais estratégias de regulação da motivação que os rapazes.

A identificação destas diferenças está de acordo com a literatura (Anderman & Young, 1994; Bandura et al., 2001; Meece & Painter, 2008; Middleton & Migdley, 1997; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990) e significa que os rapazes e as raparigas percebem de forma distinta a capacidade de autorregular o seu comportamento e ter sucesso na aprendizagem e na realização das tarefas escolares.

Globalmente os resultados obtidos no estudo com os alunos, levantam uma questão de investigação relevante, i.e. de que forma poderá ser promovido o interesse pela escola e pela aprendizagem, aumentando a utilização de estratégias motivacionais e contribuindo para uma melhor autorregulação da motivação para a aprendizagem? Enquanto elementos do contexto e do sistema educativo, os professores realizaram algumas apreciações a este respeito, que serão resumidas em seguida.

B) Quais as crenças dos professores acerca das variáveis motivacionais associadas à aprendizagem dos estudantes? Que estratégias são utilizadas pelos professores para intervir sobre a motivação dos estudantes?

Os professores fazem uma caracterização abrangente sobre os fatores que podem influenciar a motivação do aluno para a aprendizagem. Isto é, mencionam diversas características do aluno que vão ao encontro da literatura e dos nossos resultados, nomeadamente a importância do interesse dos alunos pelas matérias escolares (e.g., diferentes disciplinas), o estabelecimento de metas e objetivos para o seu percurso escolar, a valorização das tarefas e os resultados escolares que alcança, a vontade e o interesse por aprender, entre muitos outros.

Os participantes referem a falta de interesse dos alunos pelos conteúdos escolares e pela aprendizagem, de uma forma geral, como um dos principais obstáculos ao envolvimento escolar. Esta ideia é consistente com os resultados obtidos no estudo com os alunos, ou seja, o valor que os alunos atribuem às matérias curriculares e às tarefas escolares é o melhor preditor da utilização de estratégias motivacionais – o que realça a sua importância na determinação da motivação dos alunos, porém também é a crença que parece diminuir ao longo do terceiro ciclo, o que poderá ser percebido pelos professores como um obstáculo ao envolvimento e motivação escolar dos alunos.

Na tentativa de ultrapassar este problema, os professores mencionam a necessidade de trabalhar a utilidade dos conteúdos programáticos como uma estratégia eficaz para promover a motivação.

Adicionalmente, fornecem-nos uma visão multidimensional da promoção da motivação em contexto escolar, quando referem a importância do contexto familiar e da escola: em particular o seu próprio papel em termos de vocação profissional e de

dinamização das aulas, as condições da escola e a estrutura do sistema de ensino. Aproximam-se assim, de uma perspectiva socio cognitiva da aprendizagem, na medida em que salienta a interação entre o indivíduo e os diferentes aspetos do contexto (Bandura, 1989; 2001; 2011; Dweck & Master, 2007; Eccles & Wigfield, 2002; Fredericks et al., 2004; Zimmerman, 1989, 2013).

O estudo com os professores acrescenta informação sobre os fatores potencialmente dificultadores da motivação. Estes resultados podem ser muito informativos na construção de programas de intervenção para a promoção da motivação, uma vez que permitem desenvolver estratégias para tentar ultrapassar tais constrangimentos.

Nesta dimensão, temos a referência a aspetos associados a variáveis pessoais, como a falta de interesse por aprender, já mencionada acima, mas também outras características sociais e emocionais dos alunos; e variáveis de contexto, como as políticas educativas, a estrutura e o sistema de ensino, as tarefas burocráticas excessivas dos professores e o número demasiado elevado de alunos por turma (Hardré & Sullivan, 2009).

De uma forma geral, será adequado concluir que os alunos precisam de encontrar o sentido e o valor na escola e de se considerarem capazes para enfrentar os desafios, para investirem na sua aprendizagem e no sucesso escolar. Por seu turno, os professores sugerem mudanças profundas na estrutura do sistema de ensino, na alteração das práticas mais tradicionais, na promoção de um clima empático e descontraído na sala de aula, entre outros. Parece claro que, a escola tem que mudar. É urgente mudar. Esta afirmação decorre indubitavelmente das palavras dos professores, retomemos o seguinte excerto: *«As crianças andam aqui a serem formatadas num*

sistema que não responde às necessidades que elas têm (P11, FG2). À questão colocada sobre a influência da escola na motivação dos alunos, uma das respostas obtidas foi: «Pelos vistos dá cabo dela! (P9, FG2) (...) Era isso que eu ia dizer, acaba por se matar, por se destruir. Porque nós andamos aqui num sistema que formata os alunos. Num sistema que já está mais que visto que está falido há muito tempo, mas que andamos aqui a formatar os alunos num sentido, todos iguais e não é isso que vai criar uma motivação (P11, FG2).». Tratar-se-á de uma mudança na relação pedagógica que se estabelece entre os alunos e os professores, na organização do tempo, do espaço, no *currículo* escolar. Estaremos a falar de um modelo de ensino no qual as turmas têm menos alunos, privilegia-se uma relação de proximidade entre o aluno e o professor, há menos aulas expositivas e mais tempo para atividades de grupo e para aprofundar as aprendizagens. O pouco ênfase nas avaliações sumativas e a autonomia das escolas para desenhar o seu *currículo*, são outras características deste modelo.

Os professores defendem a importância das atividades em grupo, da inclusão das novas tecnologias nas práticas educativas, de uma forte componente prática e artística, da integração de visitas de estudo nas quais os alunos pudessem melhor captar a relação entre as matérias escolares e a realidade fora da escola. Estas sugestões parecem ir ao encontro da legislação em vigor, na medida em que as alterações promovidas pelo Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho, 2012, prevêm a: *«integração das dimensões teórica e prática dos conhecimentos, através da valorização da aprendizagem experimental, (...) o enriquecimento da aprendizagem, através da oferta de atividades culturais diversas e de disciplinas, de caráter facultativo em função do projeto educativo de escola, possibilitando aos alunos diversificação e alargamento da sua formação, no respeito pela autonomia de cada escola».* No entanto, o mesmo prevê

a redução de horas para a área “Expressões e Tecnologia”, que inclui Educação Visual, TIC/Oferta de escola, Educação Física; e coloca ênfase na componente avaliativa:

«Promoção do rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico», o que parece remeter para os resultados obtidos no estudo com os alunos e para a sua preocupação com as metas de resultado.

Outro aspeto transmitido pelos participantes é a perceção de que a profissão de professor é pouco valorizada pela sociedade e de que há muitos professores sem vocação profissional a exercer funções de docência. Segundos os próprios, o seu papel deve ser de mediação entre os aluno, as suas competências e interesses e o conhecimento. O professor é responsável por criar oportunidades apelativas e criativas para os alunos desenvolverem as suas competências e aprenderem cada vez melhor.

Estas ideias sugerem, eventualmente, mudanças na formação de professores, sendo que os próprios participantes referiram a necessidade e a importância das discussões em grupo, de uma maior interação entre professores para a discussão, a exploração de estratégias educativas, a partilha de casos, etc.; por oposição à realidade actual na qual as reuniões são maioritariamente centradas em temas de avaliação.

Finalmente, uma reflexão sobre referência ao contexto sociocultural como um obstáculo à motivação para a aprendizagem. Se nas últimas décadas assistimos à democratização do ensino, ao aumento da escolaridade da população e à preocupação das políticas públicas com o sucesso escolar, parece ser fundamental, na perspetiva dos professores, investir na difusão dos valores de aprendizagem, no aumento de conhecimentos e nos recursos pessoais.

Limitações e Investigação Futura

Após a discussão geral dos resultados obtidos é importante ter em consideração algumas limitações que lhe estão inerentes.

Em relação ao primeiro estudo, apesar do instrumento desenvolvido se ter mostrado válido para o estudo das relações entre crenças e estratégias motivacionais, a análise correlacional adotada não permite estabelecer relações causais entre os fenómenos, mais concretamente, entre o como os alunos pensam sobre a motivação para a aprendizagem e a utilização de estratégias de AMA, no seu quotidiano escolar. É possível perceber a reciprocidade na relação entre as variáveis, mas não a sua natureza causal. No sentido de ultrapassar esta questão e o conhecimento evoluir na explicação dos processos de AMA, estudos longitudinais e qualitativos (e.g., entrevistas a alunos e professores, observações de sala de aula, etc.), poderão oferecer outras visões e contributos para o estudo da relação entre as crenças e as estratégias de regulação da motivação.

Em segundo lugar, deve referir-se que os participantes responderam a uma escala que remetia para uma abordagem global de todas as disciplinas. Primeiro, era pedido que se pronunciassem sobre várias frases que descreviam formas de pensar sobre a escola e, seguidamente, foi-lhes apresentado um cenário de uma situação, i.e. estudar para um teste ou fazer um trabalho da escola. Estas características devem ser consideradas na interpretação e generalização dos resultados obtidos.

A estrutura multidimensional das estratégias encontrada poderá indicar que o tipo e número de procedimentos escolhidos pelo aluno para gerir a sua motivação, é contingente com o momento e a tarefa, tal como sugeriu Wolters (1999). Por outro lado, a dimensão global em termos de crenças determinantes da motivação parece sugerir

uma consistência do próprio indivíduo na abordagem às diferentes situações de aprendizagem.

Face a estes resultados, e no sentido de melhor compreendê-los, investigação posterior, que desenvolva estudos comparativos entre conteúdos e tarefas escolares, poderá introduzir informações pertinentes e ter implicações educativas consideráveis. Por exemplo, através de metodologias experimentais, poder-se-ão ensaiar diversas situações problemas, em diferentes disciplinas e captar relações específicas entre os conteúdos escolares e o tipo de estratégias utilizados.

Os resultados e interpretações deste trabalho devem considerar que foram apenas estudadas algumas crenças e estratégias de regulação da motivação, num estudo correlacional e não o processo global conforme descrito por Wolters (2003, 2011). A pesquisa futura pode explorar o papel de outras variáveis, tais como expectativas de resultado sobre a motivação para a realização (Velayutham et al., 2011; Wolters, 2011) e outras estratégias de regulação da motivação.

Os itens relacionados com as metas de aprendizagem e a regulação pelas metas de aprendizagem foram retirados da estrutura fatorial por razões estatísticas, como mencionado anteriormente. Considerando a importância destas variáveis no contexto de aprendizagem, na motivação e na aprendizagem autorregulada, trabalhos futuros devem procurar confirmar ou refutar esta estrutura fatorial em diferentes contextos e amostras.

Também investigações recentes sugerem o estudo do processo de autorregulação através da chamada *Self-Regulated Learning Microanalysis* (Cleary, Callan, & Zimmerman, 2012). Trata-se de uma entrevista estruturada baseada na teoria sociocognitiva, que tem como objetivo avaliar os processos autorregulatórios dos alunos quando eles se envolvem em tarefas escolares e não escolares. Este instrumento de

avaliação tem sido reconhecido como bastante útil por educadores e investigadores, na medida em que examina as crenças e as ações regulatórias no momento em que estão a acontecer, durante a realização da tarefa em contexto real. Neste sentido, tornam-se extremamente informativas e úteis para o delineamento de intervenções individualizadas para alunos com dificuldades escolares (Cleary et al., 2012).

Finalmente, entendemos que deve ser repensada a avaliação do desempenho escolar dos alunos. I.e. estudos futuros devem explorar e utilizar formas mais calibradas de medir o desempenho e sucesso escolar dos alunos, do que aquela que foi usada nesta investigação.

No que respeita ao segundo estudo deve referir-se que se trata de um estudo exploratório, com uma amostra reduzida, realizado numa única escola. Estas características foram intencionais, pois pretendíamos uma abordagem contextual e em profundidade das questões de investigação, mas resultam numa limitação à generalização dos resultados. Futuramente, este trabalho poderá ser replicado em outras escolas e ciclos de ensino, no sentido de recolher mais informação e conhecimento que possa ser partilhado em contextos científicos e escolares. Poderá ainda ser relevante que a investigação possa explorar a interação entre as crenças e estratégias dos alunos e as crenças as práticas educativas dos professores, avaliando as repercussões desta dinâmica na regulação da motivação dos alunos.

Contributos para a Investigação e Prática Educativa

A EAMA assume um carácter inovador em Portugal e poderá representar um instrumento importante para investigadores, uma vez que consiste numa forma eficaz e acessível de: a) recolher informação acerca de aspetos relevantes da motivação escolar dos alunos; e b) avaliar a eficácia de programas dirigidos ao aumento do interesse, da

confiança e das metas dos alunos, na escolaridade em geral e, eventualmente, em disciplinas específicas.

O conhecimento sobre as crenças e as estratégias dos estudantes, pode ter também implicações educativas, ao permitir aos professores reorientar as suas práticas em sala de aula, para aumentar as competências de regulação motivacional e promover nos alunos crenças mais positivas e adaptativas de pensar sobre a motivação na aprendizagem.

O desenvolvimento deste instrumento constitui uma resposta à necessidade apontada por Wolters (2003, 2011), quando refere que devem ser encontradas medidas com boas características de validade e fiabilidade que permitem estudar o processo de regulação da motivação, à parte do processo de autorregulação da aprendizagem. Prosseguir no desenvolvimento da EAMA permitirá evoluir no conhecimento e na exploração dos determinantes motivacionais e do seu impacto na aprendizagem e desempenho dos alunos.

Note-se ainda, a necessidade de continuar a estudar o aparecimento destas crenças e a adoção de estratégias de regulação ao longo do desenvolvimento e da escolaridade para possibilitar a compreensão sobre as mudanças que se operam ao longo do tempo e justificam a aparente diminuição da motivação e identificação de estratégias entre o 7º e o 9º ano de escolaridade.

No enquadramento da autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 2013) e no domínio específico da regulação da motivação, assumiu-se a premissa de que o contexto é fundamental para a aprendizagem e envolvimento escolar dos alunos. Na literatura encontram-se evidências de que as mudanças na motivação podem estar relacionadas com fatores contextuais no ambiente educativo (Anderman & Midgley, 1997;

Anderman et al., 1999; Midgley & Urdan, 1992). Além disso, os investigadores (por exemplo, Eccles et al., 1993) argumentaram que o declínio da motivação nos ciclos médios de ensino não é inevitável ou incontrolável e é crucial estudar o ambiente de aprendizagem. Daqui decorre, que esta investigação contemplou um estudo sobre as perspetivas dos professores acerca dos determinantes da motivação dos alunos, a perceção sobre os obstáculos e sobre quais as estratégias que os próprios consideram ser eficazes para promover aquela; representando deste modo, um contributo para a investigação neste domínio.

Tal como descrito em estudos anteriores, este trabalho documenta que os professores participantes acreditam que a motivação tem uma influência significativa na aprendizagem dos alunos e percebem-se como intervenientes na promoção daquela. Os professores relataram que a motivação dos seus alunos é principalmente extrínseca e orientada para o desempenho, influenciada por fatores externos e expectativas sociais. Estes resultados têm implicações importantes para a educação e prática do professor e para a política escolar.

Em primeiro lugar, questionam a importância que é dada atualmente à avaliação dos conhecimentos, resultado que se comprova pelas respostas dos alunos, em detrimento do fomento de determinantes de motivação mais intrínsecos, problema reportado pelos professores. Adicionalmente, o estudo com os alunos realça a importância de atender ao valor e à utilidade que os próprios atribuem às matérias escolares, os professores mencionam igualmente, que é relevante atender às necessidades e interesses dos alunos, para promover o seu envolvimento e motivação para o desempenho. A combinação destes resultados parece então sugerir que os professores devem procurar oportunidades de utilizar estratégias de ensino que abordem

a relevância e a utilidade dos conteúdos e das competências interpessoais, tais como dar aos estudantes uma maior escolha e controle das suas próprias oportunidades de aprendizagem.

Em segundo lugar, os resultados apelam para a integração das crenças e percepções dos professores na formação inicial e contínua para a docência. Se as crenças dos professores influenciam as suas práticas e, a motivação dos alunos, então será importante atender a estes aspetos no desenvolvimento das competências de ensino. Para além dos conteúdos escolares, os professores transmitem atitudes, valores, entusiasmo e as suas percepções individuais, o que se reflecte na relação e na comunicação que estabelecem com os alunos.

Outro aspecto a realçar, diz respeito às contingências que, na perspetiva dos professores, o sistema educativo impõe atualmente, em particular as exigências por completar programas escolares extensos, para fins de avaliação final e a organização de turmas com um elevado número de alunos. A perceção destas pressões externas parece interferir com a autonomia na profissão de docente, o poderá ter efeitos negativos na eficácia do seu trabalho e no seu bem-estar (Deci & Ryan, 2002; Ee, Moore, & Atputhasamy, 2003). Realça-se assim, e globalmente, a importância do significado pessoal e da oportunidade de escolha, para professores e alunos, no desenvolvimento de um ensino e de uma aprendizagem de sucesso.

Num remate final devemos salientar que esta investigação nos possibilitou uma diversidade de experiências e realizações. Por um lado, a construção de um instrumento, que permitiu encontrar algumas respostas para as questões de investigação e, para além disso, incita a continuar no seu desenvolvimento para outras populações e ciclos de ensino. Por outro, a oportunidade de dar voz aos professores, explorando as suas

crenças e estratégias, proporcionando momentos de discussão e partilha, que por si implicaram mudança e aprendizagem, para nós, investigadores e para eles, profissionais.

*“Begin at the beginning,” the King said, very gravely, “and go on till you come
to the end: then stop.”*

Lewis Carroll, *Alice in Wonderland*

REFERÊNCIAS

- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Alhojailan, M. L. (2012). Thematic Analysis: A critical review of its process and evaluation. *West East Journal of Social Sciences*, 1(1), 39-47.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. doi:10.1037//0022-0663.84.3.261
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderman, E., & Young, A. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 811-831. doi: 10.1002/tea.3660310805
- Anderman, E., & Midgley, C. (1997). Changes in personal achievement goals and the perceived classroom goal structures across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Anderman, E., Maehr, M., & Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 3, 131-147.
- Anderman, E. M., & Wolters, C. (2006). Goals, Values, and Affect: Influences on Student Motivation. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed., pp. 369-389). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*. Stanford University, Stanford, CA.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (Vol. 5., pp. 1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2011). Social cognitive theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.). *Handbook of social psychological theories*. (pp. 349-373). London: Sage.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy

- beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187-206. doi: 10.1111/1467-8624.00273
- Bakracevic Vukman, K. (2005). Developmental differences in metacognition and their connections with cognitive development in adulthood. *Journal of Adult Development*, 12(4), 211-221.
- Bakracevic Vukman, K. & Licardo, M. (2009). How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood. *Educational Studies*, 36(3), 259-268.
- Barkoukis, V., Ntoumanis, N., & Nikitaras, N. (2007). Comparing dichotomous and trichotomous approaches to Achievement Goal Theory: An example using motivational regulations as outcome variables. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 683-702. doi:10.1348/000709906X171901
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706-722. doi: 10.1037//0022-3514.80.5.706
- Battle, A., & Wigfield, A. (2003). College women's value orientations to ward family, career, and graduate school. *Journal of Vocational Behavior*, 62(1), 56-75. doi:10.1016/S0001-8791%2802%2900037-4
- Bennett, D. A. (2001). How can I deal with missing data in my study? *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 25(5), 464-469.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588 – 606.
- Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, (1), 246-263.
- Bloomberg, L. D., & Volpe, M. (2008). *Completing your Qualitative Dissertation: A Roadmap from beginning to end*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1, 100-112. doi: 10.1027/1016-9040.1.2.100
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Boekaerts, M. (2002). *Motivation to Learn*. In H. Walberg (Ed.) Educational Practices Series. International Academy of Education-International Bureau of Education (UNESCO).
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231. doi:10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance

- between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.). (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task-value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93, 23–34
- Bong, M. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations and attributional beliefs. *Journal of Educational Research*, 97, 287-297.
- Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal differentiation. *Journal of Educational Psychology*, 101, 879-896.
- Bong, M., Woo, Y., & Shin, J. (2013). Do students distinguish between different types of performance goals? *Journal of Experimental Education*, 81, 464-489.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2, 77-101.
- Brickman, S., & Miller, R. B. (2001). The impact of sociocultural knowledge on perceptions of the future and self-regulation. In D.M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Britner, S.L., & Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs, motivation, race, and gender in middle school science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 7, 271 –285.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40(3), 167–176.
- Brophy, J. (2010). *Motivating Students to Learn*. Third Edition. New York: Taylor Francis.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Bussey, K. (2011). Gender identity development. In S. J. Schwartz, Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (Eds.) *Handbook of identity theory and research* (pp. 603-628). Springer. doi: 10.1007/978-1-4419-7988-9_25.
- Bussey, K., & Bandura A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676–713. doi: 10.1037/0033-295X.106.4.676
- Butler, D. (1998). The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: A report of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90, 682–697.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts*,

- applications, and programming* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cabanach, R., Valle, A. Gerpe, M., Rodrigues, S., Pinero, I., & Rosário, P. (2009). Diseño y validación de un cuestionario de gestión motivacional. *Revista Psicodidáctica*, 14(1), 29-47.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Clarebout, G., Horz, H., & Schnotz, W. (2010). The relations between self-regulation and the embedding of support in learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 58(5), 573-587.
- Cleary, T. J., Callan, G., & Zimmerman, B. J. (2012). Assessing self-regulation as a cyclical, context-specific phenomenon: Overview and analysis of SRL microanalytic protocols. *Education Research International*, Article ID 428639, doi:10.1155/2012/428639
- Cleary, T. J., & Chen, P. P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology*, 47, 291-314.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41, 537-550.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: a construct validation of a measure. *Journal Applied Psychology*, 86, 386-400.
- Cooper, C. A., & Corpus, J. H. (2009). Learners' developing knowledge of strategies for regulating motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 525-536. doi:10.1016/j.appdev.2008.12.032
- Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 111-142). New York: Springer-Verlag.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 191-226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cunha, N. B., & Boruchovitch, E. (2012). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores. *Interamerican Journal of Psychology*, 46(2), 247-254.
- Darnon, C., Butera, F., Mugny, G., Quiamzade, A., & Hulleman, C. S. (2009). "Too complex for me!" Why do performance-approach and performance-avoidance goals predict exam performance? *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 423-434.
- Darnon, C., Dompier, B., Delmas, F., Pulfrey, C. & Butera, F. (2009). Achievement goal promotion at university: Social desirability and social utility of mastery and performance goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(1), 119-134.

- De Bruin, A. B., Thiede, K.W., & Camp, G. (2011). Generating keywords improves metacomprehension and self-regulation in elementary and middle school children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(3), 294-310.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Contributions of social psychology* (pp. 59–85). New York: Academic Press.
- Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I série, Nº 155 (2012). Acedido a 24 janeiro. 2015. Disponível em www.dre.pt.
- Demetriou, A. (2000). Organization and development of self-understanding and self-regulation: Toward a general theory. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 209–251). Academic Press.
- Demetriou, A., & Bakracevic Vukman, K. (2009). Reasoning and self-awareness from adolescence to middle age: Organization and development as a function of education. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 181-194.
- Demetriou, A., & Kazi, S. (2001). *Unity and modularity in the mind and the self: Studies on the relationships between self-awareness, personality, and intellectual development from childhood to adolescence*. London: Routledge.
- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2003). What do students say about their motivational goals? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 91–113.
- Druckman, D., & Bjork, R. A. (1994). *Learning, remembering, believing: Enhancing human performance*. Washington, DC: National Academy Press.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1996). Implicit theories as organizers of goals and behaviour. In P. M. G. J. A. Bargh (Ed.), *The Psychology of action. Linking cognition and motivation to behaviour* (pp. 69-90). New York: Guildford Press.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Taylor & Francis: Philadelphia, PA.
- Dweck, C. S., & Bempechat, J. (1983). Children's theory of intelligence, Consequences of learning. In Paris, S., Olson, G. & Stevenson, H. (Eds). *Learning and motivation in the classroom* (pp. 239-255). Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 643-691). New York, NY: Wiley.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C. S., & Master, A. (2007). Self-theories motivate self-regulated learning. In

- D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (pp.31-55). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *Future Child*, 9(2), 30-44.
- Eccles, J. S. (2007). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement related choices. In A. J. Elliot, A. J. & C.S. Dweck (eds), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 105-121). New York/London: The Guilford Press.
- Eccles, J. S. (2009) Who Am I and what Am I going to do with my life? Personal and Collective Identities as Motivators of Action, *Educational Psychologist*, 44(2), 78-89, doi: 10.1080/00461520902832368
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (ED.), *Achievement and Achievement Motivation* (pp.75-146). San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 139-186). San Diego: AcademicPress.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & Iver, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 2, 90-101.
- Eccles, J. S., O'Neill, S., & Wigfield, A. (2005). Ability self-perception and subjective task values in adolescents and children. In K. Moore & L. Lipman (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 237-249). New York: Springer.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the achiever: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C., Miller, C., Reuman, D., & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57, 283 -310.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed), (pp. 1017-1095). New York: Wiley.

- Ee, J., Moore, P. J., & Atputhasamy, L. (2003). High-achieving students: Their motivational goals, self-regulation, and achievement, and relationships to their teachers' goals and strategy-based instruction. *High Ability Studies*, 14(1), 23–39.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model, *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to Achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 143–179). New York: JAI Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189.
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111-116.
- Elliot, A. J., & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H.A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A. J., & Moller, A. (2003). Performance-approach goals: Good or bad forms of regulation? *International Journal of Educational Research*, 39, 339-356.
- Elstad, E., & Turmo, A. (2010). Students' self-regulation and teacher's influence in science: Interplay between ethnicity and gender. *Research in Science & Technological Education*, 28(3), 249-260.
- Fan, W., & Wolters, C. (2012). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 22-39. doi:10.1111/bjep.12002
- Faria, L. (2002). Competência percebida: Desafios e sugestões para lidar com a excelência. *Sobredotação*, 3(2), 55-70.
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2001). *Métodos e técnicas de avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (third edition). London: Sage.
- Ford, M. E., & Smith, P. R. (2007). Thriving with social purpose: An integrative approach to the development of optimal human functioning. *Educational*

- Psychologist*, 42, 153–171. doi: 10.1080/00461520701416280
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 – 109.
- Fredericks, J. A., & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence." *Developmental Psychology*, 38(4), 519-533.
- Fryer, J. W., & Elliot, A. J. (2007). Self-regulation of achievement goal pursuit. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. (pp. 53-76). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman, *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gau, B. S., & Hung, C. C. (2014). The self-efficacy scale for preschool teachers regarding asthma care: instrument development and validation. *Journal of School Health*, 84(2), 91-98. doi:10.1111/josh.12122.
- Gonzalez, S., Dowson, M., Brickman, S., & McInerney, D. (2005). *Self-regulation of academic motivation: Advances in structure and measurement*. Australian Education Index, Australian Center for Educational Research. Sydney, Australia.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553. doi:10.1177/0146167205281128
- Greene, B. A., DeBacker, T. K., Ravindran, B., & Krows, A. J. (1999). Goals, values, and beliefs as predictors of achievement and effort in high school mathematics classes. *Sex Roles*, 40(5), 421–458.
- Greene, B., Miller, R., Crowson, M., Duke, B., & Akey, K. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-482.
- Harackiewicz, J., Barron, K., & Elliot, A. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- Hardré, P. L. (2001). Designing effective learning environments for continuing education. *Performance Improvement Quarterly*, 14(3), 43-74.
- Hardré, P. L. (2008). Taking on the motivating challenge: Rural high school teachers' perceptions and practice. *Teacher Education and Practice*, 21, 1, 72-88.

- Hardré, P. L., Huang, S.H., Chen, C.H., Chiang, C.T., Jen, F. L., & Warden, L. (2006). High school teachers' motivational perceptions and strategies in an east Asian nation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 199-211.
- Hardré, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in versus drop out of high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356.
- Hardré, P. L., & Sullivan, D. W. (2009). Motivating adolescents: Teachers' beliefs, perceptions and classroom practices. *Teacher Development*, 13(1), 1-16.
- Harris, K. R., Friedlander, B. D., Saddler, B., Frizzelle, R. & Graham, S. (2005). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of academic performance: Effects among students with ADHD in the general education classroom. *Journal of Special Education*, 39(3), 145-156.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Haselhuhn, C., Al-Mabuk, R., Gabrielle, A.; Groen, M.; & Galloway, S. (2007). Promoting positive achievement in the middle school: A look at teachers' motivational knowledge, beliefs, and teaching practices. *Research in Middle Level Education Online*, 30(9), 1-20.
- Hill, A., & Hill, M. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hoyle, R. H., & Panter, A. T. (1995). Writing about structural equation models. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 158-176). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S., & Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 398-416.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodman, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136, 422-449. doi:10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x
- Hunt, G. & Wiseman, D. & Bowden, S. (2003). *The modern middle school: addressing standards and student needs* (2nd ed). C.C. Thomas Publisher, Springfield, Ill.
- Hyde, J. S., Lindberg, S. M., Linn, M. C., Ellis, A., & Williams, C. (2008). Gender similarities characterize math performance. *Science*, 321, 494-495.
- Jacobs, J. E., & Eccles, J. S. (2000). Parents, task values, and real-life achievement-related choices. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 405-439). Orlando: Academic Press.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across

- grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509–527.
- Jarvela, S., & Jarvenoja, H. (2011). Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups. *Teachers College Record*, 113(2), 350-374.
- John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 191-206.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2011). The effect of different goals and self-recording on self-regulation of learning a motor skill in a physical education setting. *Learning and Instruction*, 21(3), 355-364.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kuhl, J. (1992). A theory of self-regulation: Action versus state orientation, self-discrimination, and some applications. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 97-129.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181.
- Labuhn, A. S., Zimmerman, B. J., & Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self-evaluative standards. *Metacognition and Learning*, 5(2), 173-194.
- Law, W., Elliot, A. J., & Murayama, K. (2012). Perceived competence moderates the relation between performance-approach and performance-avoidance goals. *Journal of Educational Psychology*, 104, 806-819.
- Lee, M. J., Bong, M., & Kim, S. (2014). Interaction between task values and self-efficacy on maladaptive achievement strategy use. *Educational Psychology*, 34, 538-560.
- Lee, W., Lee, M. J. & Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 86–99.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 197–213.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychological Review*, 31, 313-327.
- Linver, M. R., Davis-Kean, P., & Eccles, J. (2002, April). *Influences of Gender on Academic Achievement*. Presented at the biennial meetings of the Society for Research on Adolescence, New Orleans, LA.
- Locatelli, A., Bzuneck, J., & Guimarães, S. (2007). A Motivação de Adolescentes em Relação com a Perspetiva de Tempo Futuro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 268-276. doi:10.1590/S0102-79722007000200013

- Lopes da Silva, A., Sá, I., Duarte, A., & Veiga Simão, A. M. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: Perspetivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, A. Veiga Simão, A.M., & Sá, I. (2004). A auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. *Intermeio. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS*, 10(19), 59-74.
- Mansfield, C. (2012). Rethinking motivation goals for adolescents: Beyond achievement goals. *Applied Psychology*, 61(4), 564-584.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B.A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519.
- Mayer, D. (2006). The changing face of the teaching profession: New generations and new ways of working and learning. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 57-71.
- McCann, E., & Garcia, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Difference*, 11(3), 259-279.
- McCaslin, M., & Hickey, D. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian View. In B. Zimmerman, & D. Schunk, (Eds) *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 227-252). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCombs, B. L., & Whistler, J. S. (1989). The role of affective variables in autonomous learning. *Educational Psychologist*, 24(3), 277-306.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44(5), 351-373.
- Meece, J. L. & Painter, J. (2008). Gender, self-regulation, and motivation. In D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research, and applications* (pp. 339-368). New York: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor Francis Group.
- Melo, R., Mendes, R., Gonçalves, I., Pile, M., & Carvalho, C. (2006). *Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem – Versão Portuguesa do Manual de Utilização*. Adaptado de P. Pintrich, D. Smith, T. Garcia and W. McKeachie (1991). Lisboa: IST.
- Melo, R. & Mendes, R. (2008). *Adaptação do Questionário Estratégias de Motivação para a Aprendizagem (MSLQ) para a população portuguesa*. Lisboa: IST.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. *Educational Psychologist*, 37, 107-114.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Reconceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18, 377-390.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718. doi:10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x
- Midgley, C, Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and

- middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence*, 15, 90 -113.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. J. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77–86.
- Midgley, C., Maehr, M., Hruda, I., Anderman, E., Anderman, K., Freeman, M., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Midgley, C., & Urdan, T. (1992). The transition to middle school: Making it a good experience for all students. *The Middle School Journal*, 24, 5-14.
- Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16, 9-33.
doi:10.1023/B:EDPR.0000012343.96370.39
- Miller, R. B., DeBacker, T. K., & Greene, B. A. (1999). Perceived instrumentality and academics: The link to task valuing. *Journal of Instructional Psychology*, 26, 250–260.
- Montalvo, F., & Torres, M. (2004). Self-Regulated Learning: Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 2(1), 1696-2095.
- Mornane, A. (2009). Adolescent students views of factors influencing their learning. *The International Journal of Learning*, 16(5), 221–230.
- Mousoulides, N., & Philippou, G. (2005). Students' motivational beliefs, self-regulation strategies and mathematics achievement. In H. L. Chick & J. L. Vincent (Eds.), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp.321-328). Melbourne: PME.
- Murayama, K., Elliot, A.J., & Yamagata, S. (2011). Separation of performance-approach and performance-avoidance achievement goals: A broader analysis. *Journal of Educational Psychology*, 103, 238-256.
- Murdock, T. B., & Miller, A. (2003). Teacher as sources of middle school students' motivational identity: Variable-centered and person-centered analytic approaches. *The Elementary School Journal*, 103(4), 383–399.
- National Research Council (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Neber, H., & Schommer-Aikins, M. (2002). Self-regulated science learning with highly gifted students: The role of cognitive, motivational, epistemological, and environmental variables. *High Ability Studies*, 13(1), 59–74.
- Neves, E., & Boruchovitch, E. (2007). Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 406-413. doi:10.1590/S0102-79722007000300008
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

- Nien, Y. H. (2002). *Teacher beliefs and their influence on classroom practice: A case study of a senior high school English teacher* (Unpublished master's thesis). Nation Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.
- Oliveira, K. L.; Boruchovitch, E. & Santos, A. (2011). Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: análise por gênero, série escolar e idade. *PSiCo, PUCRS*, 42(1), 98-105.
- Ormrod, J. E. (2010). *How motivation affects learning and behavior*. U.S.A.: Pearson Allyn Bacon-Prentice Hall.
- Ozturk, B., Bulut, S., & Koc, Y. (2007). Motivation and self-regulation in mathematics. *Academic Exchange Quarterly*, 11(1), 149-154.
- Paiva, M., & Boruchovitch, E. (2010). Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 15(2), 381-389. doi:10.1590/S1413-73722010000200017
- Paixão, M. P., & Borges, G. (2005). O papel do tipo de orientação para objetivos no desenvolvimento da identidade vocacional: Estudo exploratório com alunos do 9º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 38, 133-153.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (2007). Motivation role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. (pp. 53-76). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1998.0991>
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366-381. doi:10.1006/ceps.2000.1069
- Paris, S. G. & Byrne, J. P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. In B. J. Zimmerman & D. H. Shunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. New York: Springer-Verlag.
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A., M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and the classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103, 367-382.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1999). The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 11, 153-171.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paulino, P., & Lopes da Silva, A. (2011). Knowing how to learn and how to teach motivation: Contributions from self-regulation of motivation to a more effective

- learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 646-655.
- Paulino, P., & Lopes da Silva, A. (2012). Promover a regulação da motivação na aprendizagem. *Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel*, 42, 96-118.
- Paulino, P., & Lopes da Silva, A. (submitted). Crenças e estratégias de professores do 3º Ciclo de Escolaridade sobre a promoção da motivação nos alunos.
- Paulino, P., Sá, I., & Lopes da Silva, A. (in press-a). Crenças e estratégias da motivação na aprendizagem: Desenvolvimento de uma escala. *Psychologica*.
- Paulino, P., Sá, I., & Lopes da Silva, A. (in press-b). Autorregulação da motivação: Crenças e estratégias de alunos do 7º ao 9ºano de escolaridade. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 28(3).
- Paulino, P., Sá, I., & Lopes da Silva, A. (submitted). Self-Regulation of Motivation Learning Scales (SRMLS): Extending the development and validation processes of an assessment tool for middle school students.
- Perassinoto, M., Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. *Avaliação Psicológica*, 12(3), 351-359.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Education Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686. doi:10.1037/0022-0663.95.4.667
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33 – 40. doi:0022-0663/90/\$00.75
- Pintrich, P. R., Marx, R., & Boyle, R. (1993). Beyond “cold” conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, p. 167-199.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. Schunk, & J. Meece, *Student perceptions in the classroom* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp.249– 284). San Diego, CA: Academic Press.
- Pressley, M., & Harris, K. R. (2006). Cognitive strategy instruction: From basic research to classroom instructions. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 265–287). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Puntambekar, S., & Hübscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex environment: What have we gained and what have we missed? *Educational Psychologist*, 40(1), 1-12.
- Purdie, N., & Hattie, J. A. (1996). Cultural differences in the use of strategies for self-regulated learning. *American Educational Research Journal*, 33, 845-871.
- Reeve, J. (1996). *Motivating Others: Nurturing Inner Motivational Resources*. Boston: Allyn and Bacon.
- Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Jang, H. (2007). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and application* (pp. 223-244). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Roeser, R. W. (2004). Competing schools of thought in achievement goal theory? In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement: Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley* (pp. 265–299). Oxford, England: Elsevier.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' self-appraisals and academic engagement: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Rohrkemper, M. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 143-167). New York: Spring.
- Ross, M., Shannon, D., Salisbury-Glennon, J., & Guarino, A. (2002). The Patterns of Adaptive Learning Survey: A comparison across grade levels. *Educational and Psychological Measurement*, 62(3), 483-497.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions', *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54 – 67.doi: 10.1006/ceps.1999.1020

- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2000). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research* (pp. 769-802). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rufini, S. E., Bzuneck, J. A., & Oliveira, K. L. (2012). A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. *Paidéia*, 22(51), 51-53.
- Sá, I. (2007). A auto-regulação da aprendizagem: o papel da auto-eficácia nas transições escolares. *Psychologica*, 44, 63-76.
- Sakui, K., & Cowie, N. (2012). The dark side of motivation: teachers' perspectives on unmotivation", *ELT Journal*, 66, 2, 205 – 213.
- Sansone, C., & Thoman, D. B. (2005). Interest as the missing motivator in self-regulation. *European Psychologist*, 10, 175-186.
- Sansone, C., Weir, C., Harpster, L., & Morgan, C. (1992). Once a boring task always a boring task?: Interest as a self-regulatory mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 379-390.
- Sansone, C., Wiebe, D., & Morgan, C. (1999). Self-regulating interest: The moderating role of hardiness and conscientiousness. *Journal of Personality*, 67, 701-733. doi:10.1111/1467-6494.00070
- Santos, J. (2009). *Orientações Motivacionais e Estratégias de Aprendizagem no Ensino Superior: Contributos para a compreensão da assiduidade às aulas dos estudantes de Enfermagem*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Santos, J., & Pinheiro, M. R. (2008). *Escala de Motivação para a Aprendizagem: Estudos de validação a partir do Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem – MSLQ*. Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga: Universidade do Minho.
- Schafer, J. L. (1999). Multiple imputation: a primer. *Stat Methods in Med*, 8(1), 3-15.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *MPR-online*, 8(2), 23-74.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-56.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281–303). New York: Plenum.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman, & D.H. Schunk (Eds.) *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H. (2004). *Learning theories: An educational perspective*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631–649). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 29-52). Greenwich, CT: Information Age.
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2013). Motivation. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International Guide to Student Achievement* (pp. 67-69), New York: Routledge.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 141-163). New York: Guilford.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progressive feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford.
- Schunk, D. & Zimmerman, B. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25.
- Sciarra, D., & Ambrosino, K. (2011). Post-secondary expectations and educational attainment. *Professional School Counseling*, 14, 3, 231-241. doi:10.5330/PSC.n.2011-14.231
- Sheldon, K. M. & Elliot, A. J. (2000). Personal goals in social roles: Divergences and convergences across roles and levels of analysis. *Journal of Personality*, 68, 51-84.
- Simpkins, S. D. & Davis-Kean, P. E. (2005). The intersection between self-concepts and values: Links between beliefs and choices in high school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 110, 31–47. doi: 10.1002/cd.148
- Simpkins, S. D., Davis-Kean, P. E., & Eccles, J.S. (2006). Math and science motivation: A longitudinal examination of the links between choices and beliefs. *Developmental Psychology*, 42(1), 70-83. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.1.70>
- Snow, R. E. (1994). Abilities in academic tasks. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Eds.), *Mind in context: Interactionist perspectives on human intelligence*, p. 3–37. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sparks-Langer, G. M. Starko, A., Pash, M., Burke, W., Moody, C.D., & Gardner, T. G. (2004). *Teaching As Decision Making: Successful Practices for the Secondary Teacher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80-90.
doi:10.1016/j.lindif.2008.05.004
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for social sciences* (4th ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Teixeira, M. O. (2008). A escala multidimensional de auto-eficácia percebida: Um estudo exploratório numa amostra de estudantes do ensino superior. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 25, 141-157.
- Trochim, W. M., & Donnelly, J. P. (2006). *The research methods knowledge base* (3rd ed.). Cincinnati, OH: Atomic Dog.
- Usher, A., & Kober, N. (2012). *Student Motivation: An Overlooked Piece of School Reform*. Center of Education Policy.
- Velayutham, S., Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2011). *International Journal of Science Education*, 33(15), 2159-2179.
- Vondracek, F., Ferreira, J., Santos, E. (2010). Vocational behavior and development in times of social change: New perspectives for theory and practice. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 10(2), 125-131.
- Wang, M., & Eccles, J. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
doi:10.1016/j.learninstruc.2013.04.002
- Wang, M. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633–662.
<http://dx.doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Wang, M., Willett, J., & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: examining dimensionality and measurement invariance across gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465–480.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001>
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, Ca: Sage.
- Westen, D., & Rosenthal, R. (2003). Quantifying construct validity: Two simple measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3), 608-618.

- Wigfield, A., Battle, A., Solomon, L., & Eccles, J. (2002). Sex differences in motivation, self-concept, career aspiration and career choice: Implications for cognitive development. In A.V. McGillicuddy-De Lisi & R. De Lisi (Eds.), *Biology, society, and behavior: The development of sex differences in cognition*. Greenwich, CT: Ablex.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2002). The development of competence beliefs and values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 92-120). San Diego: Academic Press.
- Wigfield, A., Eccles, J., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg, *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 933–1002). New York: Wiley.
- Wigfield, A., Eccles, J., Mac Iver, D., Reuman, D., & Midgley, C. (1991). Transitions at early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552–565.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. (1997). Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 153-189). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Winne, P., & Hadwin, A. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 297-314). NY: Taylor & Francis.
- Wiseman, D. G., Hunt, G. H. (2001). *Best practice in motivation and management in the classroom*. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Wolters, C. (1998). Self-regulated learning and college students regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235. doi:10.1037/0022-0663.90.2.224
- Wolters, C. (1999). The relation between High School students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11, 281–299.
- Wolters, C. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189-205. doi:10.1207/S15326985EP3804_1

- Wolters C. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Education Psychology*, 96, 236-250.
- Wolters, C. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teacher's College Record*, 113(2), 265-283.
- Wolters, C., & Benzon, M. (2010, September). *Understanding and predicting the self-regulation of motivation in college students*. Paper presented at the 11th International Conference on Education Research, Seoul, Korea.
- Wolters, C., & Benzon, M. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. *Journal of Experimental Education*, 81(2), 199-221. doi:10.1080/00220973.2012.699901
- Wolters, C., Benzon, M., & Arroyo-Giner, C. (2011). Assessing strategies for the self-regulation of motivation. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 298-312). New York: Routledge.
- Wolters, C., & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, english, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47.
- Wolters, C., Pintrich, P., & Karabenick, S. (2005). Assessing academic self-regulated learning. In K. Moore & L. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 251-270). New York, NY: Springer.
- Wolters, C., & Mueller, S. A. (2010). Motivation Regulation. In Peterson, P., Baker, E., & McGaw, B. (Eds.) *International Encyclopedia of Education* (pp. 631-635). Oxford: Elsevier.
- Wolters, C., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 801-820. doi:10.1016/S0883-0355(00)00051-3
- Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
- Xu, J., & Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Record*, 100, 402-436.
- Zenorini, R. P., & Santos, A. A. (2003). A motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem em universitários. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro, *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp.41-67). Taubaté: Cabral.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp.1-25). New York: Springer.

- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and Education* (pp. 1-27). Greenwich, CT: Information Age.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3). doi:10.1080/00461520.2013.794676
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845–862.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas A. (2005). Reliability and validity of Self-Efficacy for Learning Form (SELF) scores of college students. *Journal of Psychology*, 215(3), 157-163. <http://dx.doi.org/10.1027/0044-3409.215.3.157>
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 145-155.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59. doi:0022-0663/90/\$00.75
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmermman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 1-37). Mahwah, NJ; Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1-30). Mahwah: Erlbaum.

ANEXO A

AUTORIZAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A APLICAÇÃO DAS ESCALAS NAS ESCOLAS



Paula Paulino <a.paula.paulino@gmail.com>

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito n.º 0145400005

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>

9 de junho de 2011 às 10:34

Para: peaar@fp.ul.pt, a.paula.paulino@gmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0145400005, com a designação *Escala de Regulação da Motivação para a Aprendizagem*, registado em 05-05-2011, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Paula Paulino

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

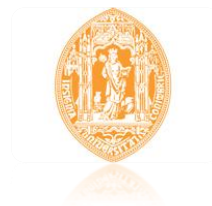
a) Deverá ser obtida a autorização expressa dos encarregados de educação dos alunos a inquirir dos alunos com menos de 18 anos

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço

<http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

ANEXO B

ESCALAS DE REGULAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM (EAMA) (ESTUDO 1)



Escalas de Autorregulação da Motivação para a Aprendizagem (EAMA)

Paulino, Lopes da Silva e Sá (2012)

Q n° <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ES _____	A ____	T ____
--	----------	--------	--------

Nas páginas seguintes são apresentadas algumas questões. Para responderes coloca um círculo à volta do número que melhor corresponde à tua opção.

No caso de teres alguma questão coloca-a ao investigador antes de prosseguir.

Por favor responde a **TODAS** as questões das páginas seguintes.

Obrigada pela participação.

A. Primeiro, gostaríamos de saber algumas coisas que pensas acerca da escola e de estudar...					
	1 Nunca	2 Poucas vezes	3 Algumas vezes	4 Muitas vezes	5 Sempre
1. A matéria que aprendo na escola vai ser-me útil para os meus estudos no futuro.	1	2	3	4	5
2. Acho que sou capaz de aprender as matérias da escola.	1	2	3	4	5
3. Preocupa-me ter más notas.	1	2	3	4	5
4. Motiva-me pensar que posso tirar melhores notas que os meus colegas.	1	2	3	4	5
5. Sinto que sou capaz de me concentrar nas matérias que estudo.	1	2	3	4	5
6. Quero ter melhores notas que a maioria dos meus colegas.	1	2	3	4	5
7. Aquilo que me motiva a estudar é o receio de ter maus resultados.	1	2	3	4	5
8. O que aprendo na escola é útil pela vida fora.	1	2	3	4	5
9. Tento mostrar que as minhas capacidades são melhores do que as dos outros.	1	2	3	4	5
10. Penso que tenho capacidades para ter bons resultados na escola.	1	2	3	4	5
11. Estudo para evitar ter más notas.	1	2	3	4	5
12. Quero ter boas notas para mostrar aos meus amigos que sou bom aluno.	1	2	3	4	5
13. Quando quero, consigo ter boas notas.	1	2	3	4	5
14. Acredito que é útil estudar para conseguir um bom emprego.	1	2	3	4	5

Também estamos interessados saber aquilo que costumás fazer enquanto estudas e/ou realizas os trabalhos da escola. Imagina que estás na situação apresentada e indica com que frequência fazes o que é descrito nas frases que se seguem:

B. Quando estou a estudar ou a fazer um trabalho da escola e sinto dificuldade em continuar...					
	1 Nunca	2 Poucas vezes	3 Algumas vezes	4 Muitas vezes	5 Sempre
1. tento convencer-me que aquela tarefa/matéria pode ser-me útil no futuro.	1	2	3	4	5
2. faço um acordo comigo de que se eu conseguir terminar parte do trabalho posso fazer alguma coisa divertida depois.	1	2	3	4	5
3. procuro fazer da tarefa uma atividade divertida.	1	2	3	4	5
4. digo a mim próprio(a) que se não trabalhar posso reprovar de ano.	1	2	3	4	5
5. digo a mim próprio que aquela tarefa/matéria pode ser importante para mim.	1	2	3	4	5
6. torno a tarefa mais interessante ao transformá-la num jogo.	1	2	3	4	5
7. prometo a mim próprio(a) fazer alguma coisa que me seja agradável, depois de conseguir terminar os trabalhos.	1	2	3	4	5
8. convengo-me a trabalhar até saber bem as matérias ou conseguir realizar um bom trabalho.	1	2	3	4	5
9. penso que aquela trabalho/matéria é importante para melhorar as minhas competências.	1	2	3	4	5
10. estabeleço um objetivo de trabalho e prometo-me uma recompensa se o conseguir atingir.	1	2	3	4	5
11. para tornar a tarefa menos aborrecida, tento focar-me num aspeto divertido que ela tenha.	1	2	3	4	5
12. lembro-me de que é importante fazer os trabalhos e ter as matérias em dia.	1	2	3	4	5
13. convengo-me a trabalhar pensando que se não o fizer posso ter negativa na disciplina/no trabalho.	1	2	3	4	5

Antes de entregar responde, por favor, às perguntas que se seguem:

Data de nascimento:	____/____/____ (dia)/(mês)/(ano)	<input type="checkbox"/> Rapaz	<input type="checkbox"/> Rapariga	Ano Letivo:	<input type="checkbox"/> 7ºano	<input type="checkbox"/> 8ºano	<input type="checkbox"/> 9ºano
Nº de retenções anteriores:	<input type="checkbox"/> Nenhuma	<input type="checkbox"/> Uma Em que ano?	<input type="checkbox"/> Duas ou mais Em que anos?				

ANEXO C

GUIÃO DE *FOCUS GROUP* (ESTUDO 2)

Guião para *Focus Group* com Professores

	Questão	Tempo (min)
<i>Abertura</i>	1. Gostaríamos de iniciar pedindo-vos para se apresentarem, dizendo o nome, disciplinas e anos escolares que lecionam atualmente.	(30s/p) 3
<i>Introdutória</i>	2. Qual é a primeira coisa em que pensam quando falamos na motivação dos alunos para a aprendizagem?	15
<i>Transição:</i>		
	3. Gostava que pensassem num aluno que tenham atualmente, ou tenham tido no passado e considerem estar motivado para aprender /fazer as tarefas da escola. No papel que têm à vossa frente, elaborem uma lista das características desse aluno. (Discussão posterior em voz alta) Esta questão pretende responder a: que indicadores apresenta um aluno quando está motivado para aprender/para realizar as tarefas da escola? Outras questões a integrar na discussão: Como professor, que fatores considera serem responsáveis pela motivação do aluno para a aprendizagem? Perceber se surge a referência a crenças pessoais do aluno, nomeadamente as metas, crenças de valor e/ou auto eficácia, comportamentos, entre outros.	15
	4. Os professores podem trabalhar a motivação dos alunos? / É possível o professor promover/intervir sobre a motivação dos estudantes?	5
	5. <u>Se sim</u> : a) de que forma/através de que estratégias ? b) em que momentos ? c) conseguem pensar em alguns exemplos de práticas neste sentido que tenham resultado bem ? d) E que não tenham resultado ? Por que não deram resultado ? e) Podem pensar noutras estratégias, mesmo que não tenham usado ? 6. <u>Se não</u> , quais os impedimentos?	20

ANEXO D

DESCRIÇÃO DOS TEMAS (ESTUDO 2)

Nome dos temas	Descrição	Exemplo
Crenças dos professores sobre as dimensões facilitadoras da motivação	Crenças dos professores acerca dos fatores que associam à motivação escolar dos alunos. Nesta categoria estão incluídas características pessoais do próprio aluno, do contexto familiar e do <i>curriculum</i> e ambiente escolar.	
Atuação do aluno	Diversas características dos alunos que remetem para questões emocionais, comportamentais, sociais, cognitivas e metacognitivas, assim como o seu percurso escolar anterior.	<i>P10 - «Fator intrínseco (aluno)»</i>
<ul style="list-style-type: none"> Características cognitivas 	Categoria na qual estão incluídas competências cognitivas e metacognitivas.	
Reflexivo e autocrítico	Mostra competências de reflexão e crítica.	<i>P8 - «acho que sim, pelo menos assim... com capacidade de reflexão e de autocrítica.»</i>
Propõe coisas novas	Ser capaz de propor outros temas/tarefas para além dos sugeridos pelo professor.	<i>P11 - «participa ativamente na sua aprendizagem, propõe coisas novas para fazer.»</i>
Faz perguntas	Fazer questões sobre as matérias e temas tratados em aula.	<i>P10 - «colocar dúvidas pertinentes aquando da abordagem de determinados conteúdos em sala de aula.»</i>
Faz pesquisas extra-aula	Procura informação sobre os conteúdos programáticos fora da aula.	<i>P10 - «fazer pesquisas extra-aula, por vezes eles nos grupos há um determinado conteúdo, eles vão para casa, acham interessante aquele tema e vão pesquisar mais, fazem perguntas sobre esse tema...»</i>
É concentrado e atento	Demonstra concentração e atenção durante as aulas e face ao mundo que o rodeia.	<i>P10 - «estar concentrado e atento.»</i>
<ul style="list-style-type: none"> Características comportamentais 	Características do comportamento de um aluno motivado, nomeadamente ser responsável, trabalhador e estudar com regularidade.	
Trabalhador e responsável	Ser trabalhador e responsável na realização das tarefas escolares.	<i>P6 - «Trabalhador.»</i>
Estuda regularmente	Estudar com regularidade.	<i>P10 - «também estudar regularmente os conteúdos da disciplina.»</i>
<ul style="list-style-type: none"> Características emocionais, motivacionais e sociais 	Categoria na qual estão incluídas características dos alunos que remetem para competências emocionais e sociais, bem como a sua motivação face à escola.	<i>P1 - «Portanto é muito intrínseca também a motivação.»</i>

Manifesta vontade de aprender	Crenças sobre a importância de os alunos terem vontade de aumentar os seus conhecimentos e aprender coisas novas.	<i>P11 - «sim, mesmo dentro da sala de aula, é o aluno que quer saber mais, que coloca sempre questões, participa ativamente na sua aprendizagem»</i>
Valoriza a tarefa	Verbalizações acerca do quanto os alunos consideram a escola e as atividades escolares, importantes, interessantes e/ou úteis, para a motivação dos próprios.	<i>P5 - «quantos alunos é que nós temos aqui no ensino regular que são rotulados de “são uns falhados aqui, não vão conseguir nada” e são brilhantes noutras áreas quando têm essa oportunidade. Eles não tinham falta de motivação, eles não tinham era motivação aqui como a que lhes foi proposto»</i>
Tem metas/objetivos	Esta categoria refere-se aos diversos tipos de metas escolares dos alunos e ao seu impacto na motivação.	<i>P8 – «Normalmente estes alunos, eles têm objetivos, já sabem aquilo que... o que é que querem, o que é que pretendem...»</i>
Tem interesse	Crenças acerca do interesse que os alunos manifestam pela aprendizagem e conteúdos escolares.	<i>P11 – «Sim. Interesse, eu acho que motivação é essencialmente interesse. É reconhecer a importância de aprender e procurar.»</i>
Empenhado	Caracterização do aluno motivado como alguém que se empenha na realização das tarefas escolares.	<i>P10 - «Empenho nas tarefas escolares.»</i>
Tem curiosidade	Referência à curiosidade do aluno como um dos indicadores de motivação.	<i>P11- «Resposta a determinadas questões que se lhes colocam, portanto... acho que quando eles colocam determinadas questões em si, isso dá-lhes motivação para tentarem resposta, obter resposta para aquilo que lhes suscita curiosidade.»</i>
Valoriza resultados escolares	Verbalizações que remetem para metas centradas na obtenção de bons resultados escolares, de uma imagem positiva face a pais, professores, colegas, etc.	<i>P1 - «Fica satisfeito com os resultados positivos.»</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Percurso escolar 	Crenças que remetem para a associação entre a motivação dos alunos e os bons resultados escolares.	<i>P11 - «Normalmente o aluno que é motivado tem sempre bons resultados escolares.»</i>

Atuação do professor	Categoria que agrupa verbalizações que realçam o papel do professor enquanto promotor da motivação dos alunos.	<i>P9 - «O trabalho do professor é...senão não tínhamos trabalho que fazer, não é? A questão da motivação também (...) mas há um trabalho que é nosso, que é diário, que é de sala de aula, que é constante...»</i>
Professores com vocação profissional	Características pessoais dos professores (e.g., ter abertura para utilizar estratégias diferentes) que podem ser promotoras da motivação dos alunos e revelam a sua vocação profissional.	<i>P3 - «Agora tem de haver da parte do docente, disponibilidade mental “para”. Senão houver, e se o docente não tiver determinadas características, por muito que se tente...»</i>
Tipo de dinamização das aulas	Referência aos diferentes tipos de estratégias e recursos que o professor utiliza para desenvolver as suas aulas.	<i>P10 - «eu acho que a temática e depois também os materiais e as estratégias que nós escolhemos para dar portanto os temas.»</i>
Influência das condições físicas da escola	Ênfase nas características e recursos físicos da escola (e.g., instalações, novas tecnologias).	<i>P10 - «Completamento, mesmo a nível das novas tecnologias, como falávamos há um bocadinho, temos os vídeo projetores, os computadores...nessa parte aí houve uma evolução grande e que também influencia as aprendizagens e a motivação.»</i>
Influência do contexto familiar	Verbalizações dos professores referentes ao papel da família na promoção da motivação escolar dos alunos.	
Reforço material dos pais	Verbalizações dos professores que remetem para o facto de os pais oferecerem reforços materiais (e.g., dinheiro) quando os filhos alcançam resultados escolares desejados.	<i>P3 - «tenho um exemplo notório agora neste ultimo teste, que um miúdo de uma turma disse assim: “se eu tiver boa nota neste teste, eu recebo €10, por isso é que eu estudei muito”»</i>
Expectativas positivas face à escola	Verbalizações acerca do impacto das expectativas e estratégias dos pais na motivação dos alunos.	<i>P9 - «Expectativas transmitidas pelos pais e valorização da escola.»</i>
Influência do curriculum escolar	Fatores inerentes à natureza da disciplina, nomeadamente o seu cariz mais prático, que facilitam uma maior proximidade entre o professor e os alunos.	<i>P10 - «eu por acaso na Geografia tenho essa facilidade. Por exemplo, a nível do 9º ano as temáticas estão muito relacionadas com as atividades económicas. Falamos da agricultura biológica, os produtos transgénicos, com a deslocalização industrial, tudo temáticas que eles ouvem no telejornal, no dia-a-dia. E isso, portanto, chama a atenção...»</i>

Crenças dos professores sobre as dimensões não facilitadoras da motivação	Aspetos que os professores consideram ser negativos para a promoção da motivação nos alunos.	
Atuação do aluno	Dimensões associadas aos alunos que podem ter um impacto negativo na motivação escolar e que se prendem com o tempo que dedicam em casa a outras atividades não relacionadas com a escola (e.g., ver TV), dificuldades na aprendizagem, poucas competências para refletir na elaboração dos trabalhos e falta de motivação intrínseca.	
Ausência do trabalho em casa	Categoria que remete para os efeitos negativos na aprendizagem de os alunos não trabalhem, fora do contexto escolar, as matérias lecionadas.	<i>P7- «Por exemplo a matemática a X diz que por vezes consegue que o aluno na sala de aula mude a sua postura em relação à matemática, mas essa postura não se alarga para casa, o que dizer que é muito pouco aquilo que eles fazem na aula (...) mas como depois não há o trabalho depois, a aplicação daquele conteúdo, aquilo fica por ali...é o que eu noto em relação à matemática.»</i>
Dificuldades na aprendizagem	Identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos como um dos fatores que pode ser negativo para a sua motivação.	<i>P10 – «Mas se ele não percebe...ele muitas vezes esforça-se até está com vontade de fazer alguma coisa, mas ele não entende...é difícil para ele e então ele desmotiva-se, percebes?»</i>
Falta de motivação intrínseca	Categoria que agrupa verbalizações dos professores acerca da fraca motivação intrínseca dos alunos para a aprendizagem e o envolvimento escolar.	<i>P11 – «E o que eu sinto é que os alunos não têm motivação para aprendizagem, não têm mesmo intrinsecamente, cada vez menos têm motivação para a aprendizagem.»</i>
Fraca capacidade reflexiva	Crenças que remetem para as fracas competências dos alunos para refletir sobre temas escolares e outros.	<i>P11 - «os alunos cada vez saem mais limitados em termos de raciocínio, de crítica, de reflexão, de...Eles não têm a noção de que uma das coisas importantes no ensino é eles poderem usar o ensino para serem cidadãos ativos no meio que os rodeia e isso é grave.»</i>
Tempo dedicado aos jogos, ao computador e à televisão	Referência ao excesso de tempo que os alunos dedicam a actividades como ver televisão e estar no computador.	<i>P6 – «Muitos playsation, muito jogos muitos jogos...»</i>
Atuação do professor	Nesta categoria estão agrupadas crenças que remetem para a desmotivação dos professores e a falta de vocação profissional.	

Desmotivação dos professores	Aspetos relacionados com a motivação diminuída dos próprios professores no exercício da sua profissão.	<i>P10 – «Se calhar é a motivação dos professores...»</i>
Orientar-se exclusivamente pelos programas	Crenças sobre os efeitos negativos de uma atitude na qual o professor gere as suas aulas exclusivamente pelo cumprimento dos conteúdos programáticos.	<i>P3 - «50 min sejam inteiramente para cumprir regras e sentar, abrir o sumário, debitar matéria: não. E eu acho que é por aí que o nosso ensino está orientado.»</i>
Professores sem vocação profissional	Esta categoria inclui a referência a características pessoais do próprio professor que podem ser desfavoráveis à motivação dos alunos (e.g., não ter abertura para integrar nas suas aulas novas metodologias educativas consideradas favoráveis à promoção da motivação nos alunos).	<i>P3 - «Os professores não se encontram disponíveis para este tipo de abertura e na sua larga maioria»</i>
Influência da escola e da organização escolar	Nesta categoria estão incluídas crenças relativas à escola, políticas educativas e modelo de gestão escolar.	
Burocracia nas tarefas do professor	Obstáculos associados à burocracia inerente às funções do professor.	<i>P10 - «Ou então acabam as aulas, vivem aqui quase das 9 às 6 ou das 8 às 6 horas, com muita papelada, muito papel, muito papel e pouco os alunos em si.»</i>
Política de gestão escolar	Verbalizações que remetem para as políticas de gestão escolar e consequente desvinculação à escola por parte dos alunos	<i>Entrevistador – «E isto tem repercussões em sala de aula?» P6 – Tem, completamente. E em resultados dos alunos. Eu acho que a nossa escola tinha muitas atividades que se estão a perder como a festa...como a festa final de ano...muitas atividades que a escola tinha...»</i>
Pressão para completar os conteúdos programáticos	Referências à pressão pelo cumprimento dos programas definidos pelo Ministério da Educação	<i>P10 – «E muitas vezes, para além de termos esta condicionante do número de alunos, temos também uma pressão, porque temos, em dar os conteúdos programáticos.»</i>
Turmas com muitos alunos	Crenças relativas ao facto de as turmas terem atualmente muitos alunos e de os professores sentirem necessidade de baixar o nível de exigência no que respeita à aquisição de competências.	<i>P6 – «E cada vez ensinamos para muitos mais, porque as turmas cada vez estão maiores...»</i>
Estrutura do sistema de ensino	Críticas à forma como o sistema de ensino está organizado limitando as escolhas dos alunos e privilegiando um modelo formatado de ensino regular.	<i>P6 – «Não tem que ser tudo igual. E o insucesso das escolas é mesmo esse.»</i>

Influência do contexto familiar	Nesta categoria estão incluídas crenças dos professores que dizem respeito ao impacto negativo do contexto familiar na motivação dos alunos.	
Atitudes parentais negativas face à aprendizagem e à escolaridade	Crenças sobre a influência das atitudes e das expectativas negativas dos pais face ao envolvimento dos alunos na escola e na aprendizagem.	<i>P9 – «E a questão do sucesso dos pais. Se os pais valorizam ou não a escola, se tiveram sucesso ou não na escola. Eu tenho pais que assumem que não: “Não professora, ele não...”, não adianta sequer porque “não, lá em casa também já os irmãos...”»</i>
Pressão dos pais para bons resultados	Referência ao impacto negativo que as expectativas dos pais face ao desempenho dos filhos podem ter na sua motivação.	<i>P8 – «não, dá para perceber, quer dizer que, o que o aluno está a dizer claramente percebe-se, porque o aluno até percebe aquilo que o professor lhe está a dizer, mas ele já está é a ter dificuldade para dizer em casa o porquê de não ter conseguido atingir determinados objetivos. Ele percebe, mas sabe que em casa o vão chatear, porque... e a pressão é tao grande... e sente-se no aluno e na maneira como ele...»</i>
Influência do contexto social e cultural	Esta categoria agrupa verbalizações referentes a fatores da sociedade atual que representam dificuldades à motivação escolar dos alunos.	<i>P11 – «Eu acho que até é mais a sociedade. (...) mas que eles têm muitas outras influências por fora e acho que isso depois acaba por imperar. Pelo menos em algumas fases da vida deles.»</i>
Desvalorização do conhecimento em prol da fama e do dinheiro	Verbalizações acerca da desvalorização do conhecimento e das aprendizagens adquiridas na escola em prol de aspetos como a fama e/ou o dinheiro.	<i>P11 - «portanto o que se passa hoje em dia no ensino, na minha visão, é que o principal problema é os alunos não estarem motivados e cada vez estarem mais desinteressados para aprender porque é isso que socialmente lhes é demonstrado, que é mais fácil ir para um programa ganhar milhões e ficar famoso e apesar de ser um grande lerda, desculpe a expressão, em termos de conhecimento, eles valorizam mais a parte monetária, a parte do aspecto físico, a parte que... no fundo é tudo aquilo que a sociedade os leva a...»</i>

Desvalorização social do papel do professor	Referência ao facto da sociedade atual não valorizar o papel desempenhado pelo professor e do impacto que isso poderá ter nos alunos.	<i>P11 - «De também socialmente não valorizarmos o ensino, aliás basta nós vermos, mesmo a própria postura do professor perante um aluno... de um aluno perante o professor, perdão ao é ao contrário, os alunos já não vêem o professor como aquele mestre que está lá para os orientar na aprendizagem, no seu caminho do conhecimento.»</i>
Facilitismo das novas tecnologias	Crenças que remetem para a forma como os alunos utilizam, de modo pouco reflexivo, a informação disponível através das novas tecnologias	<i>P10 – «Eles copiam na íntegra.»</i>
Estratégias facilitadoras da motivação	Nesta categoria estão incluídas estratégias que os professores consideram poder ser promotoras da motivação dos alunos.	<i>P8 - «o professor ter estratégias para os motivar»</i>
Adotar práticas pedagógicas dirigidas a um maior envolvimento do aluno em sala de aula	Nesta categoria estão incluídas estratégias que remetem para alterações nas atividades que o professor e os alunos desenvolvem em sala de aula. Mais especificamente, estratégias dirigidas ao aumento do envolvimento dos alunos (i.e. promover os trabalhos em grupo, a participação e a discussão) e à integração de atividades menos tradicionais e mais inovadoras (i.e. fazer jogos e falar com os alunos sobre problemas pessoais e/ou da atualidade).	
<i>Agente Professor</i>		
Mostrar a utilidade dos conteúdos programáticos	Nesta categoria incluem-se crenças que remetem para o interesse em trabalhar com os alunos a utilidade e pertinência dos conteúdos programáticos que são lecionados.	<i>P6 – «A utilidade, isso é importantíssimo (...) Senão eles não... “Para que é que isto serve? Não me interessa nada!”»</i>
Propôr tarefas inovadoras	Estratégias que remetem para a promoção de atividades não tradicionais em contexto de sala de aula e que surgem como inovadoras para os alunos.	<i>P5- «E, pronto, isto é motivação, isso é poder estar de outra maneira. Eu acho que eles ficam muito surpreendidos quando nós lhes damos oportunidade de poderem apresentar coisas de forma diferente.»</i>
Promover trabalhos em grupo	Verbalizações dos professores que referem a importância de dar oportunidade aos alunos para, em contexto de sala de aula, fazerem trabalhos de grupo e discutirem entre eles temas propostos.	<i>P7 - «eles estão sempre a procurar o trabalho em grupo para poderem eles próprios... »</i>

Ter flexibilidade na gestão das atividades em aula	Crenças sobre a importância do professor ter flexibilidade na gestão das suas aulas para incluir outras atividades não formais. Referência à importância de se promover a capacidade dos alunos se questionarem sobre diversos temas tratados em sala de aula, assim como de participarem nas atividades e na avaliação do funcionamento das aulas.	<i>P3 - «Agora eu acho que isto deveria de haver uma maior flexibilidade porque perder uma aula pode significar ganhar muito. Perder uma aula de conteúdo programático, mas pode significar ganhar a motivação de uma turma para um ano.»</i> <i>P5 - «que reflectam sobre o funcionamento das aulas e proponham sobre o que gostariam de ver alterado e o que deve ser mantido.»</i>
Trabalhar os conteúdos de forma acessível aos alunos	Nesta categoria os participantes referem-se à importância de os professores lecionarem a matéria de forma que seja compreensiva e acessível para os alunos (e.g., através da linguagem e vocabulário utilizado).	<i>P10 - «utilizar uma linguagem adequada ao nível etário deles, é isso.»</i>
<i>Agentes escola e política educacional</i>	Categoria que inclui estratégias mais a cargo da escola e da política escolar.	
Alterar a estrutura do sistema de ensino	Crenças dos professores que salientam a importância de serem efetuadas mudanças na estrutura do sistema de ensino de modo a diversificar as ofertas formativas e dar oportunidade aos alunos de optarem por áreas de ensino temáticas e/ou profissionais em fases mais precoces da escolaridade.	<i>P10 – «Posso só dizer uma coisa? Eu por acaso acho muito importante isto que a Y está a dizer e para além dessas áreas de interesse também o tipo de ensino. Cursos às vezes ou mais teóricos mais práticos. Juntar as duas coisas...»</i>
Promover atividades extracurriculares	Categoria que inclui sugestões para a criação e diversificação das atividades extracurriculares oferecidas pela escola.	<i>P6 - «É importante trabalhar a motivação dos alunos dentro da sala de aula e fora dela (atividades extracurriculares, parcerias com os Encarregados de Educação).»</i>
Promover reflexão entre professores	Verbalizações que remetem para a pertinência de criar momentos para os professores refletirem e discutirem entre si estratégias para promover a motivação dos seus alunos.	<i>P6- «É fundamental criar momentos de reflexão entre os professores, trocar informações, conhecimentos, experiências de modo a enriquecermos os nossos conhecimentos e melhorar a motivação dos alunos.»</i>
Promover um clima de sala de aula que realce o apoio social	Estratégias que procuram promover um clima positivo em sala de aula e remetem para as competências sociais dos professores, as suas atitudes e expectativas face ao seu papel de professor e a promoção de afetos positivos nos alunos.	

Mostrar empatia e disponibilidade	Nesta categoria estão incluídas verbalizações que realçam a importância de o professor mostrar que tem disponibilidade para ouvir e falar com os alunos. I.e. estratégias relacionadas com a pertinência dos professores se mostrarem empáticos, estarem disponíveis e serem afetuosos com os seus alunos.	<i>P2 - «Sempre que possível falo com eles no final das aulas, mostro-me disponível para falar com eles.»</i> <i>P3 - «Saber ouvir e estar atento à forma de estar e sentir. Estar bem-disposta e mostrar que gostamos de estar com eles na sala de aula ou quando as coisas não correm bem, dizê-lo claramente. Mostrar interesse pelo seu bem-estar pessoal.»</i>
Ir ao encontro dos interesses dos alunos	Verbalizações que remetem para a necessidade de, ao dar a matéria e programar as atividades em aula, os professores atenderem aos interesses e conhecimentos dos alunos.	<i>P6 – «E muitas vezes tem que ser alguma coisa que tenha a ver com o aluno. É mais fácil para ele se motivar se o que for tratado tenha a ver com ele, que se identifique em algumas das coisas...»</i>
Promover a coesão do grupo turma	Esta categoria refere-se a estratégias dirigidas à turma no sentido de promover a coesão entre o grupo.	<i>P9 - «Portanto agora este ano estou a pensar com os 7ºanos fazer este tipo de trabalho mais coletivo, ter essa expectativa em relação à turma, portanto a turma funciona bem, a turma não sei quê...e depois quando for possível individualizar mais...»</i>
Promover a auto estima e as emoções positivas nos alunos	Estratégias dirigidas à promoção da auto estima dos alunos e emoções positivas, como a alegria e a boa disposição, durante as suas aulas.	<i>P1 - «Valorizar os alunos enquanto pessoas, valorizar a auto estima perante os colegas.»</i> <i>P5 - «Outros fatores potenciadores poderão ser a alegria e a descontração com que procuro que as aulas decorram.»</i>
Mostrar o valor das tarefas/matérias escolares	Crenças que evidenciam uma preocupação em demonstrar aos alunos que ter sucesso na escola pode ser uma forma de se realizarem, de serem melhores cidadãos e terem mais conhecimentos.	<i>P6 - «Perceber que os conteúdos não servem apenas para serem avaliados nos testes, nos exames, mas principalmente para adquirirmos mais conhecimentos, melhorarmos como cidadãos.»</i>
Reformular a avaliação dos conhecimentos		
Reformular materiais de trabalho e instrumentos de avaliação	Verbalizações acerca da importância de alterar e diversificar os materiais de trabalho e os instrumentos/modos de avaliação utilizados pelos professores em contexto de sala de aula.	<i>P5 - «Avaliação, reformulação dos materiais de trabalho, reformulação dos instrumentos de avaliação.»</i>

Manipulação dos resultados escolares - efeito positivo	Nesta categoria os professores reportam a manipulação dos resultados escolares como forma eficaz de promoverem a motivação dos seus alunos.	<i>P10 - «Em relação a isto dos resultados escolares...às vezes em função dos resultados escolares, estou a lembrar-me das notas de final de período, se eu der por exemplo uma negativa a um aluno pode funcionar de uma forma positiva ou negativa nesse mesmo aluno. Se lhe der 2 ele até se pode desmotivar mais no período seguinte ou pode funcionar em sentido contrário: tive 2 agora vou recuperar e vou-me empenhar mais...por vezes tem este...»</i>
Valorizar a aprendizagem e o comportamento do aluno	Estratégias relativas à atuação do professor em sala de aula e que incluem a gestão do comportamento, o reforço positivo nas intervenções do aluno, a valorização das suas competências e do esforço que faz para a realização das tarefas/aprendizagem.	
Gerir o comportamento em sala de aula	Nesta categoria estão incluídas estratégias que os professores podem utilizar para gerir o comportamento dos alunos, em sala de aula e que podem ser favoráveis à motivação.	<i>P3 - «Nem que seja para lhes chamar a atenção sobre qualquer coisa que não está correcto e dizer-lhes que na minha opinião transmitir-lhes que na minha opinião não deveriam ter agido daquela forma ou não se deveriam ter sentado assim, ou não têm ou não é uma atitude correta tirar uma situação que sabem que não é permitida, mas sem pedir se o podem fazer.»</i>
Valorizar o esforço e as competências do aluno	Crenças dos professores que dizem respeito à importância de valorizar o esforço e as competências que reconhecem no aluno e não só os resultados escolares alcançados.	<i>P1- «Considero ser possível aumentar a motivação quanto mais não seja identificando com os alunos as suas áreas fortes, valorizando o trabalho que desenvolvem»</i>
Reforço positivo	Referência à importância de reforçar positivamente as participações do aluno e os seus progressos.	<i>P1- «dando-lhes o tal reforço positivo»</i>
Estratégias não facilitadoras da motivação escolar	Categoria que agrupa algumas estratégias que os professores consideram pouco eficazes na promoção da motivação dos alunos.	

Reforço positivo em público	Referência a tentativas de aplicação de reforço positivo a um aluno em contexto de turma que não tiveram o efeito desejado na motivação.	<i>P1 - «E no outro dia na aula, achei que ia variolizá-lo e que ia... e disse assim: “então diz lá, porque tu até vês tantos filmes da NationalGeographic” e ele não gostou que eu tivesse dito isso, bem eu desejei-me... e eu disse “já meti o pé na argola” e percebi e disse assim: “não, mas olha, eu disse isto, porque acho que isto é uma coisa extremamente positiva, eu acho que tu deves estar é orgulhoso e os outros deviam fazer o mesmo”, mas às vezes mexemos em coisas, não é?»</i>
Propor tarefas e temas livres	Nesta categoria incluem-se estratégias nas quais os professores dão oportunidade aos alunos para escolher temas ou atividades, mas que não resultam porque estes manifestam preferência por rotinas estabelecidas.	<i>P3 - «vi-me a braços com isso... complemente a braços, tive que estar ali quase 1h a tentar que eles percebessem... epá, uma coisa do vosso interesse, aquilo que eu já disse, para que eles tentassem, realmente, depois na segunda hora deu-se o click. Agora, aquele entusiasmo de “epá, vou fazer sobre isto; eu gostava de explorar isto; eu gostava...” , não, foi muito complicado. Eu pensei que com um tema livre os iria...»</i>
Manipular os resultados escolares - efeito negativo	Nesta categoria estão as crenças dos professores relativamente ao efeito negativo de manipular resultados escolares (e.g., atribuindo uma nota mais baixa) para motivar os alunos a investirem mais na sua aprendizagem.	<i>P6 – «Mas se o aluno não está motivado...É assim funciona se calhar num aluno que está minimamente motivado e que se lhe deres uma negativa, o que é que vai acontecer? E ele vai dizer: “bom tenho que me aplicar, tenho que fazer o meu melhor”. Se for um miúdo que não está minimamente por ali continua...se lhe deres negativa ele continua...»</i>

